

Paideía

Septiembre - Diciembre 2015

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

La Actualidad de Giner de los Ríos (1915-2015)

ARTÍCULOS

El reformismo educativo de Francisco Giner de los Ríos.
Isabel Pérez-Villanueva

Francisco Giner de los Ríos y la Enseñanza de la Mujer.
Elvira Ontañón

El laicismo en Giner de los Ríos y en la I.L.E.
Luis María Cifuentes

El derecho a la educación en el institucionalismo gineriano.
Delia Manzanero

*Música y Filosofía.
Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos.*
Leticia Sánchez de Andrés

ENTREVISTA

A Richard J. Bernstein: "La ironía como modo de vida".

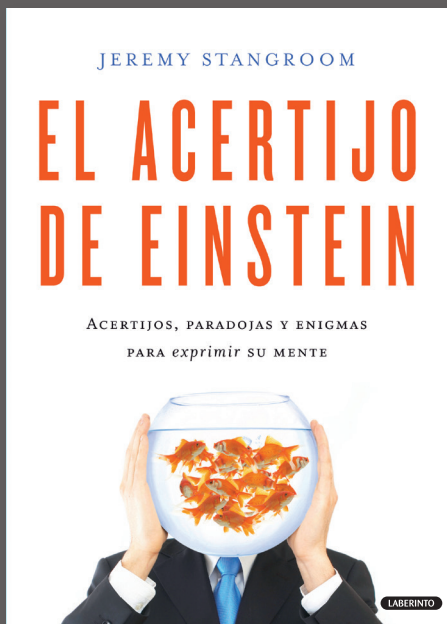
COMUNICACIONES

Francisco Giner de los Ríos o la tercera vía en educación.
José María Vaquero Sánchez

¿Para qué Filosofía? "Lecciones de Filosofía". Ciclo 2015.
José Sánchez Sánchez

¿Está preparado para permitir que desafíen sus mejores ideas y sacudan sus fundamentos éticos?

LABERINTO



Quando era niño, **Einstein** ideó un acertijo. Predijo que solo el **2 por ciento** de la población mundial sería capaz de resolverlo. ¿Puede hacerlo **usted**?

El Acertijo de Einstein, un pequeño problema diabólicamente inteligente, requiere la más fría aplicación de la lógica y el pensamiento lateral. Pero resolverlo es tan solo el primero de muchos desafíos...

Aquí están algunos de los más fascinantes enigmas jamás concebidos. Ya sea reflexionando sobre «El dilema del bibliotecario», dándole vueltas al «Problema de la Bella Durmiente» o desentrañando «El error del jugador», este libro ejercitará su materia gris y le tendrá ocupado adivinando de principio a fin.

ISBN: 978-84-8483-783-1

¿Es usted **autoritario** o **libertario**?
¿Deberíamos discriminar positivamente a **los feos**?
¿Y qué hay de malo en comerse a su propio gato?

¿Se comería usted a su gato?, le desafía a examinar estas y muchas otras preguntas. El libro presenta una colección única de problemas y paradojas clásicas y modernas que desafiará sus ideas preconcebidas.

Stangroom crea versiones contemporáneas de dilemas tan emblemáticos como la moralidad del suicidio y la ética del justo castigo. A continuación, explora en detalle los antecedentes de cada enigma y le ayuda a descubrir qué revelan sus respuestas acerca de uno mismo con un barómetro moral único.

ISBN: 978-84-8483-778-7





301

EDITORIAL

- La vigencia de Francisco Giner de los Ríos. 301

303

ARTÍCULOS

- Presentación. *Delia Manzanero*. 305
- El reformismo educativo de Francisco Giner de los Ríos. *Isabel Pérez-Villanueva*. 307
- Francisco Giner de los Ríos y la Enseñanza de la Mujer. *Elvira Ontañón*. 319
- El laicismo en Giner de los Ríos y en la I.L.E. *Luis María Cifuentes*. 329
- El derecho a la educación en el institucionismo gineriano. *Delia Manzanero*. 347
- Música y Filosofía. Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos. *Leticia Sánchez de Andrés*. 363
- Bibliografía. *Juan Antonio Delgado de la Rosa*. 383

391

ENTREVISTA

- A Richard J. Bernstein: “La ironía como modo de vida” 393

403

LIBROS

447

COMUNICACIONES

- Francisco Giner de los Ríos o la tercera vía en educación. *José María Vaquero Sánchez*. 449
- ¿Para qué Filosofía? “Lecciones de Filosofía”. Ciclo 2015. *José Sánchez Sánchez*. 457



SEPMI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA 104

REVISTA DE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXV

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2015

PRESIDENTE DE LA SEPMI

Luis María Cifuentes Pérez

DIRECTOR

Javier Méndez

SECRETARIO

Michele Botto

EDITORA INVITADA:

Delia Manzanero

(Universidad Rey Juan Carlos)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Javier Hernández Iglesias

Felipe Aguado Hernández

Julián Arroyo Pomeda

Jesús Pichel Martín

Manuel Sanlés Olivares

Michele Botto

Francisca Hernández Borque

Elisa Favaro

Luis María Cifuentes Pérez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Marta Nogueroles

Elena Trapanese

Ignacio Pajón Leyra

Luis Roca

Juanjo Ángulo de la Calle

Stefano Scrima

Juan Antonio Delgado

Bianca Thoilliez

David Díaz Soto

Marcos Alonso Fernández

Joaquín Gómez Sánchez-Molero

Carlos Rivas Mangas

Diego A. Fdez. Peychaux

UAM

UAM

UCM

INS La Sedeta (Barcelona)

Diogene Magazine (Italia)

Fundación Gredos

UEM

Universidad de la Rioja

UCM

UCM

UAM

Instituto de Investigaciones

"Gino Germani", de la

Universidad de Buenos

Aires; Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas

y Técnicas (CONICET)

Universidad Técnica

Particular de Loja

(Ecuador);

Héctor Arévalo Benito

Isaac Ramos Gil

RESPONSABLE DE EDICIÓN: Sociedad Española de Profesores de Filosofía

MAQUETACIÓN: Grupo ADI

EDICIÓN: Grupo ADI

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIÓN:

Plaza de Argüelles, 7 - 28008 Madrid Teléfono: 91 542 82 82 - Fax: 91 559 30 60

E-mail: info@auladoc.com / sepmi@yahoo.com

Suscripción 2015: Personas físicas 35 € (incluidos gastos de envío)

Suscripción 2015: Instituciones: 35 € (incluidos gastos de envío)

Extranjero: 35 € (más gastos de envío)

Depósito Legal: M-20432-1981 • ISSN: 0214-7300

C.I.F. G-78/284361 • Reg. Nacional nº 37.762 • Reg. Provincial nº 4.134

Números sueltos: 15 € • Número doble: 25 € • (Extranjero más gastos de envío)

Artículos sueltos: socios 3 €, no socios: 5 €

Todos los derechos están reservados. Esta publicación no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito del editor.

La vigencia de Francisco Giner de los Ríos

En Mayo de 2012 muchos jóvenes se echaron a la calle y ocuparon la Plaza del Sol de Madrid durante semanas en demanda de más participación y democracia, como reacción a los escándalos de corrupción que estaban protagonizando los grandes partidos de gobierno surgidos desde la transición democrática.

Estos movimientos populares de la juventud no eran privativos de España. En Estados Unidos cientos de jóvenes ocuparon la plaza de Wall Street el 17 de septiembre de 2011, las primaveras árabes comenzaron en la mayoría de los países del norte de África ocupando las plazas, en Turquía lo que empezó como una protesta por la destrucción de un parque en el centro de Estambul terminó siendo una ocupación de la plaza Taksim en protesta contra Recep Tayyip Erdogan, el presidente del partido de la Justicia y el Desarrollo de influencia claramente islámica. ¿Qué está pasando? Los movimientos de jóvenes se han colocado en el paradigma de las fuerzas de transformación y empiezan a ocupar puestos de responsabilidad en el escenario político española. Los jóvenes son el motor del cambio. ¿Y qué tiene que ver esto con Giner de los Ríos? Como ya apuntaba José Penalva, profesor de la universidad de Murcia en un artículo que escribió para *Paideía* hace ya 10 años –¡qué actualidad la de D. Francisco después de cien años de su desaparición!– “...se ocupó (D. Francisco Giner de los Ríos) de los jóvenes, pensó los ideales y luchó por la transformación social. Educación y cambio de sociedad están indisolublemente unidos. La libertad fue el objetivo de sus escritos y de sus acciones”.

En este número monográfico de la revista *Paideía* queremos recordar a un pedagogo, filósofo e intelectual que sigue teniendo una gran vigencia en la España actual, dado que los problemas de los que se ocupó en aquellos años, hace poco más de un siglo, siguen visitándonos y acechándonos porque nunca se acaban de resolver del todo. Giner hace un certero diagnóstico de la España de entonces, no muy diferente de la actual: **la creciente apatía nacional y el fanatismo**, lo que Ortega llamaba insistentemente **la desmoralización** de la sociedad española. Y es que la política española sigue aquejada del mismo mal: la falta de moral y el seguidismo caudillista de los partidos políticos que han protagonizado la transición española. Y esto se ve reflejado en las políticas educativas que, en general, adolecen de una visión de país, para defender prioritariamente intereses inconfesables. En el editorial del número anterior recordábamos que en España ha habido siete leyes educativas desde 1970, y ninguna ha conseguido el consenso necesario ni las soluciones adecuadas para dar estabilidad al sistema. Ninguno de los partidos que han gobernado desde la transición han abordado el verdadero problema de la educación española: la coherencia de todo el sistema en todas sus etapas –desde la educación infantil hasta la universidad– y la financiación necesaria para una educación pública de calidad, como hemos venido repitiendo insistentemente desde estas páginas.

*Se sigue ignorando al mismo tiempo lo que ya denunciara Giner y otros intelectuales de la época como Ortega y Gasset y Unamuno, la educación moral para una ciudadanía democrática que, en una interpretación interesada, es equiparada con la religión, como si fuera lo mismo religión que ética o moral. Mucho se ha escrito sobre esta cuestión y no le vamos a dar más vueltas. Giner defendía una educación laica pero no enemiga de la religión, pues el hecho religioso es una parte fundamental de la naturaleza humana que no podemos ignorar, pero la enseñanza de la religión como hecho religioso no es equivalente a dogmatismo o catequesis, sino al conocimiento que ha llevado al hombre a la búsqueda de lo absoluto, y eso es harina de otro costal. En el ensayo **La juventud y el movimiento social** (1870) Giner apostaba claramente por la juventud como motor del cambio social, para el cambio de una sociedad corrupta. Los jóvenes de aquella revolución de 1868 no eran muy diferentes de la juventud española actual que siguen manteniendo esos ideales utópicos, quijotescos, tan característicos de la tradición española, de llevar adelante esa gran transformación social tan necesaria antes y ahora de España. Giner huía de los intelectualismos huecos que no toman la iniciativa, le gustaba calificarse como hombre de acción, de ajustar el pensamiento a la realidad, una actitud que hoy en día algunos calificarían como un racionalismo pragmático. Y es por ello por lo que traemos a estas páginas de un monográfico dedicado a Francisco Giner de los Ríos, la entrevista a un ilustre filósofo pragmático, Richard Bernstein, que recuerda ese modo de vivir que defendía Giner de compromiso por el cambio social. No están muy alejadas del pensamiento del propio Giner sus palabras acerca de la necesidad de una democracia más inclusiva y participativa que tenga la educación, y la enseñanza de la filosofía, como eje de ese cambio.*



articulos

Presentación

Este número monográfico de la revista *Paideia* dedica sus páginas al maestro de maestros, Don Francisco Giner de los Ríos, alma y fundador principal de la Institución Libre de Enseñanza, de cuya muerte se cumplen cien años en 2015. Una revitalización de su pensamiento que se hace necesaria tanto por razones históricas, al ser Giner una figura clave en la historia educativa de España –Adolfo Posada lo calificó, no sin razón, como *el agitador* y director interno del movimiento filosófico educativo de tonos más avanzados, modernos y reformistas de España–; como por exigencias del mundo en que vivimos, con quiebras importantes en derechos fundamentales y con la reciente crisis del modelo del Estado de Bienestar que no sólo desatiende, sino que en gran parte contradice muchas de las demandas ginerianas de convertir el derecho en fundamento de un orden social más justo, donde se garantice el acceso a la educación como basamento de una verdadera cultura democrática.

Con motivo de la celebración del centenario de Giner, se reúnen aquí varios estudios que aportan una visión de su polifacético semblante, mostrando cuáles son los rasgos decisivos de su pensamiento, aquellos que dan cuenta de la magnitud y el sentido de su labor, así como del desarrollo de los diversos proyectos en los que se concretó su doctrina. A tal efecto, se pasa revista a sus más significativas realizaciones pedagógicas y culturales, fundamentalmente en la que sería su gran obra pedagógica, la Institución Libre de Enseñanza, pero también se estudia su proyección en la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, el Museo Pedagógico, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Residencia de Estudiantes y de Señoritas, el Instituto Escuela, entre otras destacadas instituciones que continuaron e impulsaron el moderno y progresista modelo pedagógico gineriano.

Desde luego, no resulta tarea fácil dar cuenta de todas y cada una de las múltiples facetas en que se manifestó la obra de Francisco Giner, pues su pensamiento fue divulgado tanto a través de sus escritos pedagógicos, filosóficos, jurídicos, sociológicos, como artísticos y literarios.

En este número se abordan algunos de tales aspectos, empezando por el artículo de la Doctora en Historia y profesora de la UNED, Isabel Pérez-Villanueva Tovar, sobre “El reformismo educativo de Francisco Giner de los Ríos”, donde se plantea una excelente exposición que sirve muy bien de pórtico introductorio para conocer las principales líneas maestras del legado pedagógico de Giner. En él se incide además en la proyección práctica de dichos principios krausistas, en particular, en el papel socializador que tienen el deporte, el juego y las excursiones escolares para el completo desarrollo de las fuerzas psicofísicas del hombre y para la construcción simbólica del espacio social.

La profesora Elvira Ontañón, Presidenta de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Institución libre de Enseñanza y Miembro del Patronato de la Fundación Giner de los Ríos, dedica su estudio “Francisco Giner de los Ríos y la Enseñanza de la Mujer” al importante tema de la incorporación activa de la mujer a la vida laboral, política y social a través de la educación. Destaca el afán pionero de Giner de implantar la coeducación en la escuela, en virtud de la cual se abría el camino de la mujer hacia la igualdad con el hombre y se sentaron las bases para el reconocimiento de la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades entre hombres y mujeres, un camino desde luego largo e inconcluso, al que todavía faltan muchos estadios por recorrer.

El artículo del profesor Luis María Cifuentes, Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPM), sobre “El laicismo en Giner de los Ríos y en la ILE”, nos recuerda uno de los momentos nada desdeñables para nuestra historia docente cuya filosofía inspiradora continúa vigente: la reivindicación gineriana de la libertad de cátedra, que los institucionistas trataron de salvaguardar en todo momento, según el “memorable decreto que afirmó para siempre la libertad de la Ciencia y la Enseñanza” para proteger la libertad de conciencia y la esencial inviolabilidad de la ciencia cuya autonomía –como muy bien advirtió Giner– podría verse mermada o cuestionada por la intromisión del sectarismo religioso o político en la escuela.

El siguiente artículo de la profesora Delia Manzanero, Presidenta de la Asociación de Filosofía Bajo Palabra, se ocupa del *Giner jurista*, si bien éste no puede entenderse sin el *Giner educador*, pues toda reforma del derecho, de la política y del orden social están ligados inextricablemente, de modo imperioso e inaplazable, a una reforma educativa de los hombres. En él retomamos otro de los principios fundamentales institucionistas, como es la reivindicación de “El derecho a la educación en el institucionismo gineriano”. Este reconocimiento del derecho a la educación y la formación como derecho fundamental de todo hombre, fue uno de los instrumentos más eficaces formulados por Francisco Giner para luchar contra la discriminación social de su momento. Ello, en efecto, suponía una reorganización social y educativa determinante que constituía –y consideramos que sigue constituyendo– la mejor herramienta para garantizar la igualdad de oportunidades y la estabilidad y vivencia del Derecho.

El artículo de la Profesora Leticia Sánchez de Andrés, Doctora en Historia y Ciencias de la Música por la UCM, que se titula “Música y Filosofía. Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos”, pone de relieve la importancia que Giner confirió a la formación musical, pues él consideraba la Música como un elemento sustancial de la “cultura general humana”. Esta disciplina fue implementada en los programas de la ILE y estuvo presente en los proyectos educativos krausoinstitucionistas. Además, se llevó a la práctica con una vocación integracionista que abarcaba a todos los estamentos sociales, esferas culturales, sin hacer distinciones por sexo ni por edad. Su esfuerzo por aportar a todos los ciudadanos españoles una cultura musical de calidad, hizo que Giner se erigiera en notable introductor de los estudios musicales en la enseñanza general española a través de la ILE.

Los artículos aquí compilados, cada uno a su modo, han partido pues de la oportuna ocasión que nos ofrecía su centenario para realizar un estudio que reflexionara sobre estos notabilísimos principios y reformas que Giner pedía para su época, con el convencimiento de que lo que Giner demandaba eran propuestas no sólo legítimas sino necesarias para su tiempo, y siguen constituyendo, en gran medida, una labor a tener presente en el nuestro.

Estos aspectos que se recogen en este volumen son quizá los que hacen la obra de Giner lamentablemente actual, y decimos *lamentablemente* actual, porque algunos de los postulados pedagógicos de este eminente intelectual español, que encontraron gran extrañeza y resistencia en su época, y que parecían haberse cumplido –al menos como metas que ya han pasado a ser hoy patrimonio común de la cultura de nuestro tiempo y de las aspiraciones de nuestra sociedad–, siguen aún sin alcanzar ese estatuto jurídico que Giner quería para la sociedad española. Por lo tanto, conviene no cejar en el empeño de ahondar y tratar de desvelar qué potencial práctico del pensamiento educativo, jurídico y social de Giner, aún no agotado históricamente, puede encontrar su realización en la educación y en las reformas políticas y sociales actuales.

Delia Manzanero

**ISABEL PÉREZ-VILLANUEVA
TOVAR.**

PROFESORA TITULAR DE
HISTORIA DEL PENSAMIENTO Y
DE LOS MOVIMIENTOS
POLÍTICOS Y SOCIALES DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA,

El reformismo educativo de Francisco Giner de los Ríos

Este artículo analiza algunas de las claves más importantes del proyecto educativo de Francisco Giner de los Ríos y dos de sus prácticas más innovadoras, como el excursionismo y el deporte. Y aborda la forma en que se difunde el reformismo educativo de la Institución Libre de Enseñanza gracias al propio prestigio de Giner y a diversas iniciativas, entre las que destaca la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que facilitó su sistemática penetración en la instrucción pública española.

Palabras clave: Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, educación, reformismo.

This article analyses some of the most important keys of the educational project of Francisco Giner de los Ríos, and two of its most innovative practices, such as hiking and sports. It also addresses how the educational reform of the Institución Libre de Enseñanza (Free Institution of Education) is disseminated because of Giner's reputation and of various initiatives, most notably the Board for Extended Studies and Research (Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas) which facilitated its systematic instruction into Spanish public education.

Key words: Francisco Giner de los Ríos, Free Institution of Education, education, reform.

No es fácil precisar con exactitud la huella que ha dejado el pensamiento y la obra de Francisco Giner de los Ríos en la educación española contemporánea, deslindándola de otras aportaciones que, a medida que ha ido pasando el tiempo, se han entremezclado con ella. Desde los años setenta, y más aún, desde la restauración de la democracia, la recuperación de la tradición institucionista, que se había mantenido viva durante el franquismo de puertas adentro en aquellos círculos familiares e intelectuales que se sentían sus herederos y en

singulares iniciativas privadas como el madrileño Colegio Estudio, se ha puesto de manifiesto en algunos de los principales debates sobre educación tenidos en este tiempo. La impronta de Giner y de la Institución Libre de Enseñanza resulta especialmente clara en aquellos que se refieren a los contenidos y la metodología de la enseñanza, a la organización y al funcionamiento de los centros en que se imparte y al papel del profesor en el proceso educativo (Tiana, 2012, págs. 425- 437). Pero es la gran importancia que se atribuye a la educación –un tópico en la España actual aunque ni la administración ni la sociedad actúen en consecuencia– el elemento que remite hoy de forma más inmediata al legado gineriano e institucionista.

La autoridad de Giner fue patente en ámbitos tan diversos como el derecho, la literatura, la historia del arte, el excursionismo o la política, pero fue sin duda en el ámbito de la educación y de la ciencia donde resultó más profunda y duradera. Con razón pudo decir Américo Castro (1990: 98), en 1937, que a él se debía “la moderna educación”, y que de él derivaba “el amplio incremento científico” que había conocido España en los últimos treinta años. Giner y la Institución Libre de Enseñanza –considerada por López-Morillas (1972, pág. 52) “el acontecimiento pedagógico de mayor resonancia en la historia de la cultura moderna”– contribuyeron en gran medida a generalizar en España el interés por los asuntos pedagógicos, “la idea de que la salvación del país dependía de una reforma radical de la enseñanza en todos sus niveles, y especialmente en el elemental y secundario” (López-Morillas, 1988, pág. 52).

Los propios fundamentos filosóficos del movimiento krausista, que asumió tempranamente, llevaron a Giner al convencimiento de que la educación era la única vía posible para la reforma de la sociedad y marcaron los rasgos definitorios de su pedagogía: educación activa e individualizada, apoyada en la racionalidad y en la libertad de acción y de indagación personales sin imposiciones externas, educación integral con atención al desarrollo intelectual y corporal y entendida como un proceso gradual y total (Laporta, 1977, págs. 10-21).

Alejado de la política tras la decepción que le produjo la experiencia del sexenio democrático, receloso de la efectividad de decretos y leyes, todos los afanes de reforma alentados por Francisco Giner, todos sus esfuerzos para lograr la regeneración del individuo y de la sociedad, se apoyaron en la educación. Solo mejorando sustancialmente la educación, sería posible contar con hombres verdaderamente formados y emprender, con ellos, las necesarias reformas de la sociedad y de sus instituciones. Y es precisamente eso, esa sustancial mejora de la educación, lo que Giner –y un grupo importante de intelectuales en la misma sintonía– pretendió poner en práctica en la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 como corporación privada, sin ninguna vinculación económica ni administrativa con la esfera oficial. La separación de sus cátedras de un grupo de profesores –y entre ellos Giner–, como consecuencia de la cuestión universitaria provocada en 1875 por el ministro Orovio, proporcionó a los fundadores de la Institución, liberales y reformistas, una prueba irrefutable de los graves peligros que podía entrañar la

intervención directa del Estado en la enseñanza y en la investigación, al coartar la libertad que consideraban imprescindible para lograr el adecuado desenvolvimiento de ambas esferas: “La Institución Libre de Enseñanza –dice el artículo 15 de sus Estatutos– es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas” (Estatutos, 1877, pág. 42).

No fue el krausismo, cuyas dimensiones doctrinales y sistémicas se mostraban ya muy debilitadas al comenzar la Restauración, la única orientación filosófica e intelectual que recibió la Institución, y la impronta positivista se hizo presente en el centro, que nombró a Darwin profesor honorario. Giner manifiesta con claridad, al frente de la Institución Libre de Enseñanza, que le interesan más las “actitudes” que las “doctrinas”, y que ha convertido el krausismo, lejos de su caracterización inicial como filosofía especulativa, en un “racionalismo pragmático”, que constituye, según López-Morillas (1988, págs. 10-11), el “núcleo central” de toda su labor. La de Giner “es –en palabras de Adolfo Posada (1981, pág. 100)– una filosofía de la *conducta*, o sea, una *ética* y una *estética*: es una filosofía de principios, no de abstracciones, de principios que han de vivirse”.

Había que “formar hombres”, decía Giner (1922b, pág. 92), y no era posible confiar para lograrlo en la enseñanza vigente en aquella época. Entonces se enseñaban muchas cosas “menos a pensar ni a vivir”. Era la de aquellos años una enseñanza “principal, casi exclusivamente pasiva, asimilativa, instructiva”, y se apoyaba en el procedimiento que Giner llamó “de *estampación*”, en hacer repetir mecánicamente al estudiante, aun a costa de “anular en él la inteligencia”, unas cuantas nociones más o menos inexactas. Era, en suma, una enseñanza que Giner consideraba desorientada y perniciosa, de la que solo cabía esperar “hombres *medio instruidos*, pero no *educados*”, y necesitaba, por tanto, de una “urgente reforma” (Giner, 1922c, págs. 4-7). Frente a esta situación, buscando otro tipo de enseñanza, una enseñanza auténticamente educadora, se organizó la Institución Libre de Enseñanza. Aunque inicialmente se pensó en hacer de la Institución un centro universitario, la Institución dirigió pronto su actividad hacia la primera y segunda enseñanza. La renovación educativa promovida por Giner y los demás colaboradores de la Institución se centró en esos escalones, prestando además especial atención al primero de ellos, y procuró incorporar las orientaciones pedagógicas más avanzadas de la Europa de su tiempo. Su labor tuvo en este terreno de la enseñanza, lo mismo que en algunos otros, un marcado carácter modernizador.

El propio Giner expuso con claridad las líneas maestras de la propuesta educativa de la Institución. Había que huir, ante todo, de la “concepción intelectualista” de la enseñanza de entonces, “que atiende –escribe– a la inteligencia del alumno tan solo, no a la integridad de su naturaleza, ni a despertar las energías radicales de su ser, ni a dirigir la

formación de sus sentimientos, de su voluntad, de su ideal, de sus aspiraciones, de su moralidad y su carácter” (Giner, 1922b, págs. 27-28). Todos estos aspectos, desatendidos por el intelectualismo de la enseñanza española de aquellos años, son los que quiere tener en cuenta la Institución: “No cabe promover el desarrollo de la inteligencia –advirtió también Giner (1922a, págs. 27-28)– sin el de nuestras restantes facultades”.

La Institución quería transformar la enseñanza de su tiempo, dirigida solo a la instrucción, “haciéndola por completo educadora (no meramente instructiva)” (Institución Libre de Enseñanza, 1879, pág. 1). Más que “enseñar e instruir”, había que “educar”, y Giner era consciente de que, para lograrlo, era necesario “atender, tanto por lo menos como a la inteligencia de sus alumnos, a sus sentimientos y a sus acciones”, era preciso “cuidarse de los más mínimos pormenores de su conducta para enseñarles a vivir, no meramente a pensar y estudiar” (Institución Libre de Enseñanza, 1881, pág. 2). Y, en relación con esas pretensiones educativas, apoyó toda su enseñanza en el llamado “método intuitivo”, que procura, lejos de la repetición mecánica de nociones que criticó Giner, poner al alumno en contacto directo con la realidad que le rodea, hacer de la observación inmediata del mundo exterior el fundamento del aprendizaje. Apoyado en la “observación sensible”, el método intuitivo “exige del discípulo –escribe Giner– que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas de su espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de su personalidad racional”. El método intuitivo es, añade Giner, un método “realista”, que sustituye “la abstracción” por “la realidad”, un método “de propia vista y certeza”. Fue el método de Sócrates y, después, ya en “los tiempos modernos”, el método de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Es, en suma, el método educativo por excelencia, “el único autorizado –dice Giner– en todo linaje de enseñanzas”, el método que mejor responde a “la idea de que la educación, no la mera instrucción, ha de ser siempre el fin de la enseñanza” (Giner, 1922a, págs. 24-25).

Dentro de esa orientación pedagógica apoyada en el método intuitivo, las excursiones adquirieron en la Institución un gran desarrollo y una especial importancia, hasta el punto de llegar a ser uno de los componentes más característicos –un “símbolo”, dijo Yvonne Turin (1967, pág. 204)– de todo su planteamiento educativo. Giner vio en ellas un medio particularmente adecuado para poner en práctica el método intuitivo, para hacer de la excursión “no una ilustración *posterior* de la enseñanza, sino la base sobre que se construye toda entera”, para convertir “la inspección directa, personal e inmediata del objeto” en el fundamento de “las lecciones de clase” (Giner, 1927a, pág. 33).

Las excursiones contribuían a apoyar la enseñanza en la visión directa de las cosas, y ayudaban además a lograr la educación integradora que buscaban Giner y la Institución Libre de Enseñanza. “Elemento esencial del proceso intuitivo”, ofrecían, según Manuel Bartolomé Cossío (1929, pág. 22), “los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida”. No solo es la inteligencia lo que en ellas se cultiva, sino también muchos otros aspectos igualmente

importantes desde el punto de vista educativo: el “horizonte espiritual”, el sentimiento de la naturaleza, del arte y de la patria, “la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral”.

Junto a su importancia educativa, hay que tener además en cuenta que las excursiones de Francisco Giner y de la Institución Libre de Enseñanza contribuyeron en no pequeña medida a lograr un mejor conocimiento y una mejor valoración, con criterio moderno, del patrimonio natural y artístico español. La práctica excursionista permitió a Giner acercarse a algunas obras de arte y llamar la atención sobre su interés y su valor, de la misma manera que le permitió acercarse al paisaje natural y verlo con ojos modernos, incorporando las claves del paisajismo geográfico europeo de su tiempo (Ortega Cantero, 2001, págs. 61-106).

El deporte, “igualmente saludable para el cuerpo y el espíritu, el corazón y la cabeza, con el incremento de fuerza y destreza físicas y los efectos éticos que de él se derivan”, fue otro medio, tan innovador como las excursiones, al que Giner recurrió para poner en práctica las líneas maestras de su proyecto educativo (Giner, 1927b, pág. 285). De esa actividad hacía depender el completo “despliegamiento” de las “fuerzas psicofísicas” (Giner, 1933a, pág. 211). Y veía en ella un instrumento muy útil para la formación personal del carácter y procurar al tiempo un buen estímulo de sociabilidad y de integración en la colectividad, atendiendo tanto al orden individual como al social. Con algún recelo hacia la gimnasia por suponer, a su juicio, cierta coacción y no facilitar apenas el aprendizaje de la conducta, Giner prefería el deporte en equipo y regulado por normas precisas, lo que denominaba “juegos corporales organizados” (Giner, 1933b, pág. 74): es, dice, “una admirable escuela del carácter, en que se aprende valor personal, resolución, sumisión voluntaria a la ley, sentido del derecho y la equidad” (Giner, 1927b, pág. 282).

El juego, que tiene además la ventaja de practicarse al aire libre, proporciona una ocasión privilegiada de acercamiento entre profesores y alumnos, y se configura como una representación simbólica de las relaciones sociales. Ayuda a definir y expresar la propia personalidad, a delimitar un lugar propio, una posición frente a los demás. Constituye un magnífico medio para la formación del alumno: “aprende –en palabras de Giner– a someter gustoso a las reglas del juego sus inclinaciones y disposición del momento; obedece voluntariamente a las leyes; se acostumbra a decidir sobre el derecho por propio conocimiento y sin coacción, lo cual constituye ya la mejor educación moral y la mejor escuela para el carácter” (Giner, 1927b, pág. 281).

La marcada anglofilia de Giner, presente en muchos otros elementos de su planteamiento intelectual y de su propuesta educativa, se manifiesta de forma especialmente clara en este punto al adoptar una práctica formulada y aplicada en la educación por Gran Bretaña con el objeto de forjar entre otras cosas, como allí, la personalidad. Contrario a toda forma de profesionalización en el deporte, Giner apreciaba el fútbol, cuyo primer partido en España se jugó en el jardín de la Institución en los años ochenta, introducido por el inglés Stewart H. Capper (Trend, 1934, pág. 77).

La labor desarrollada por Francisco Giner en la Institución Libre de Enseñanza durante los cerca de cuarenta años que estuvo dedicado a ella –“cuarenta años de trabajo constante”, dijo Azorín (1918, pág. 206)– fue amplia y fructífera, y tuvo un eco importante desde época temprana. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, que facilitó el conocimiento en España de muchas de las modernas orientaciones y prácticas educativas foráneas y de no pocas tendencias intelectuales del momento, constituyó el mejor vehículo de difusión del pensamiento de Giner, que publicó en él muchos de sus trabajos.

A la labor en la Institución, se añadió en 1881, tras la reposición en su cátedra, la clase de Doctorado en la Facultad de Derecho de la Universidad Central, que constituyó también un foco importante de irradiación de su manera de pensar y de comportarse. Los recuerdos que algunos de sus discípulos nos han transmitido de aquella clase de Giner permiten hacerse una idea de lo que fue y de lo que significó en su momento, de su imagen como profesor y de la honda huella que dejó en quienes asistieron a ella. Era –escribió Adolfo Posada (1983, págs. 162-163)– “radicalmente distinta de todas las clases a que había asistido hasta entonces en Oviedo y en Madrid en las Facultades de Derecho y de Filosofía”. Giner daba su clase “al modo socrático”, dialogando con el discípulo, “quien así se convertía –añade Posada– en colaborador del maestro, o sea, se convertía en algo esencialmente distinto del alumno o del oyente que tiene con la cátedra y con el catedrático un enlace de matrícula o de presión coactiva del examen de fin de curso”. Hablaba, según Ramón Carande (1976, pág. 215), “con sencillez, precisión y claridad”, sin caer en el dogmatismo ni dejarse llevar por la elocuencia. “Su sentido del magisterio, su espiritualidad en el ejercicio de la enseñanza y la educación, a las que consagró su vida, ponían de manifiesto –sigue diciendo Carande– su respeto por la individualidad del alumno, y los valores de la persona”. Y Manuel Azaña (1967, pág. 816), que asistió a sus clases como oyente –“de gorra”, decía Giner–, aporta un testimonio igualmente expresivo: “Giner no me enseñó nada, si por enseñar se entiende hacerle a uno deglutir nociones fabricadas por otro. Pero el espectáculo de su razón en perpetuo ejercicio de análisis fue para mí un espectáculo nuevo, un estímulo. [...] Aquellas tardes pasadas en una salita de la Universidad maloliente, oyendo la conversación –porque conversaciones eran sus lecciones– de Giner con los discípulos, no se me olvidarán jamás”. Lo que se aprendía en la clase universitaria de Giner “era –en palabras de Leopoldo Alas (1915, pág. 254)– a estudiar, a tomar en serio las cosas, a despojarnos para siempre ante la risueña austeridad de su penetrante espíritu, de todo rastro de pedantería, frivolidad científica, grosería interior, indiferencia”.

Francisco Giner llegó a tener, en la España de su tiempo, un indudable prestigio –tan sólido, dice Altamira (1915b, pág. 218), “que lo reconocía todo el mundo, hasta los enemigos de sus ideas”–, y su influencia fue, en su momento y después, amplia e intensa. Puede que, como apuntó José Ángel Valente (1965, pág. 5), la clave de su fuerte

ascendiente fuese su “sentido de la proporción histórica”, su capacidad para proponer “un ideal históricamente proporcionado”. Influyó a través de sus clases y de sus escritos, y también a través de sus numerosas cartas y de sus continuas conversaciones: “era —escribe Altamira (1915b, pág. 218)— el consejero y padre de almas de muchos de los hombres que desde 1876 han figurado en la política, en la enseñanza, en el periodismo, en la ciencia, y el guía a que en las horas de duda, de preocupación o de trabajo, acudía una gran parte de nuestra juventud ‘intelectual’”. La suya fue en buena medida una influencia personal, apoyada, como dice también Altamira (1915a, págs. 61-62), en “su acción directa”, en “lo que dijo en conversaciones y aconsejó o sugirió en cartas”, y por eso fue a menudo, como advierte Zulueta (1915, pág. 47), “difusa, inapreciable, sutilísima”, dejándose ver incluso “en muchos movimientos y en muchas instituciones que nadie creería relacionados con él”.

Fruto temprano de ese interés y de esa idea fue la organización, en 1882, del primer Congreso Nacional Pedagógico, siendo ministro de Fomento José Luis Albareda, quien había repuesto en sus cátedras, un año antes, a los profesores krausistas sancionados por Orovio, y Juan Facundo Riaño, muy cercano a Giner, director general de Instrucción Pública. En él se expusieron por primera vez las directrices y las intenciones de la Institución, señalando la importancia que concedía al método intuitivo y a las excursiones escolares. La reacción de los asistentes no fue precisamente favorable —el *Boletín* institucionista habló de “la hostilidad e incomprensiones generales” (Francisco Giner, 1915, pág. 37)— y el propio Giner intervino para rebatir los ataques que se habían dirigido, tras hablar Joaquín Costa, a los procedimientos de la enseñanza de la Institución Libre de Enseñanza, y, en particular, a su orientación excursionista: “¿Es posible —se dijo, por ejemplo, en el Congreso— que la *Institución* tenga por cosa fácil presentar a los niños, no las imágenes de las cosas, sino las mismas cosas, reales y verdaderas, de la naturaleza? ¿Es posible esto, señores? ¿Es posible que para dar idea de la geografía, no nos contentemos ni con los libros ni con los mapas, sino que hayamos de estar constantemente peregrinando con los niños por todas partes?” (*Congreso*, 1882, pág. 141).

Distintas iniciativas fueron mostrando, a lo largo de los años, cómo iban penetrando en el mundo de la enseñanza los planteamientos renovadores de Francisco Giner. Se crearon, en sitios diversos, centros escolares siguiendo las pautas de la Institución, al tiempo que iba creciendo la aplicación de sus métodos pedagógicos, y la influencia gineriana llegó hasta la universidad, donde alentó, entre otras cosas, la organización de la Extensión Universitaria, y no fue ajena a propuestas educativas como las Universidades Populares o, más tarde, las Misiones Pedagógicas, cuyo patronato, creado en 1931, presidió Cossío.

También en la esfera de la Instrucción Pública, de los planteamientos oficiales acerca de la educación y la ciencia, influyó sensiblemente el pensamiento de Giner. A esa influencia respondió, en primer lugar, la creación en Madrid, en mayo de 1882, del Museo Pedagógico de Instrucción Primaria (luego Museo Pedagógico Nacional), dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública, “para contribuir al estudio de los problemas

modernos de la pedagogía; dar a conocer en España el movimiento pedagógico del extranjero y ayudar a la formación de los maestros” (Cossío, 1915, pág. 187). El Museo Pedagógico, dirigido por Cossío, llevó a cabo una importante labor, acorde con los puntos de vista de Giner, en pro de la reforma de la enseñanza española, atendiendo especialmente a un asunto crucial para la Institución, la adecuada formación de los profesores.

La penetración sistemática de la influencia de Giner y de la Institución Libre de Enseñanza en la instrucción pública se hizo a través de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un organismo creado en 1907 con inusual autonomía en el marco del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Presidida por Santiago Ramón y Cajal, Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1906, y con José Castillejo, discípulo de Giner, como secretario, la Junta contribuyó decisivamente, en sus casi treinta años de existencia, al fomento de la investigación científica española, al tiempo que actuó también, mediante diversas iniciativas, en el ámbito de la educación. Concedió numerosas pensiones para ampliar estudios en el extranjero, e impulsó la propia investigación a través de diversos organismos, como el Instituto Nacional de Ciencias, presidido por Ramón y Cajal, o el Centro de Estudios Históricos, que lo fue por Ramón Menéndez Pidal. El Centro, en el que se prolongó y amplió el interés por el estudio del patrimonio histórico, artístico y cultural español que habían impulsado antes Giner y la Institución, incluyó, entre sus diversas secciones, una, bastante efímera, de Filosofía Contemporánea, dirigida por Ortega y Gasset.

Además, con una intención más directamente educativa en el ámbito de la universidad, la Junta promovió la creación, en 1910, de la Residencia de Estudiantes, presidida por Alberto Jiménez Fraud, y luego, en 1915, dentro de ella, de la Residencia de Señoritas, cuya dirección se encomendó a María de Maeztu. En 1918, en fin, se creó, bajo la dirección de la Junta, el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza, “con el carácter de ensayo pedagógico, a fin de experimentar nuevos métodos de educación y sistemas prácticos para la formación del personal docente” (*Un ensayo pedagógico*, 1925, pág. VII). De ese modo, con todas esas líneas de actuación, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, lo mismo que, antes, el Museo Pedagógico Nacional, proyectaba en la esfera de la Instrucción Pública el pensamiento reformista, renovador y modernizador, de Francisco Giner de los Ríos.

Al igual que la Institución Libre de Enseñanza, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas adoptó en su forma de proceder un hábil y prudente pragmatismo y actuó siempre, sin improvisación ni apresuramiento, de forma progresiva y a pequeña escala, contrastada con la experiencia y apoyada en personas de probada valía. Sus diferentes organismos, que funcionaban con gran independencia, se complementaban y constituían un conjunto coherente para la renovación de la educación en sus distintos grados –desde la sección primaria a la universidad– y para la intensificación y modernización científicas, mediante la formación del personal adecuado y la creación de centros de investigación apropiados.

El proyecto liberal y reformista de Francisco Giner de los Ríos, tanto en la Institución Libre de Enseñanza, que fue su realización más personal y directa, como en las diferentes iniciativas que inspiró, buscó, con su fundamento educativo, la modernización de la sociedad española, pero sin volver la espalda a las que se consideraba, desde este punto de vista, sus mejores cualidades tradicionales. La equilibrada fusión de innovación y tradición fue, sin duda, uno de los rasgos más característicos –y más originales– de las ideas y del quehacer de Francisco Giner y de la Institución Libre de Enseñanza. Giner estaba empeñado en incorporar al panorama español “los progresos obtenidos por otras naciones” (Giner, 1922a, pág. 34), pero sin que ello significase ignorar o menospreciar los propios valores nacionales. En el “espíritu” de Giner, lo mismo que en el de la Institución, había “una nota de universalidad y otra nota de españolismo”, en palabras de Azorín (1967, págs. 124 y 127). “Giner y su europeísmo –añade–, aliado al amor por el paisaje de Castilla. Giner, europeo y apasionado del Guadarrama”. Siempre mostró Giner –como la Institución Libre de Enseñanza y las instituciones que inspiró– un gran interés por lo español, por todo lo que constituía el patrimonio del propio país, desde su arte, su literatura o su paisaje, hasta su folclore, su artesanía o sus costumbres. “Quizá su misma incesante relación con Europa –escribió Emilia Pardo Bazán (1915, pág. 59)– le hizo entender mejor lo castizo”.

La apertura al exterior que caracterizó la obra de Francisco Giner de los Ríos tiene siempre carácter de intercambio y una doble dirección: penetración aquí de corrientes foráneas y difusión a la vez de la cultura española en el exterior. En las coordenadas intelectuales en las que se sitúa el pensamiento gineriano, el entendimiento nacional de la realidad española lleva consigo la activa convivencia con las distintas entidades que conjuntamente componen la unidad supranacional de la humanidad, un horizonte de plenitud para Krause y sus seguidores. Y esa convivencia para ser fructífera supone la plena participación de España en las relaciones e intercambios internacionales, que entrañan beneficios indudables para todas las naciones ya que cada una de ellas aporta al conjunto una serie de valores propios. Para contribuir de la forma más responsable a ese intercambio internacional, así como para mejorar y fortalecer la conciencia de la propia personalidad, es preciso lograr un riguroso conocimiento de las claves constitutivas de cada nación, y de ahí el empeño institucionista –y de quienes siguieron su camino– por estudiar los rasgos característicos españoles.

Referencias bibliográficas

- Alas Argüelles, Leopoldo (1915). “Nuestro Don Francisco”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX, 665, págs. 254-255.
- Altamira, Rafael (1915a). “Giner de los Ríos”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XXXIX, 659-660, págs. 59-62.

- Altamira, Rafael (1915b). "Nuestros grandes hombres. Don Francisco Giner de los Ríos". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX, 664, págs. 217-219.
- Azaña, Manuel (1967). *Obras completas. III*. Edición de Juan Marichal. México: Oasis.
- Azorín (1918). "Andanzas y lecturas. Las obras de Giner". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XLII, 700, págs. 206-209.
- Azorín (1967). "Cossío". En *Crítica de años cercanos*. Madrid: Taurus, págs. 124-127.
- Carande, Ramón (1976). "Mis acreedores preferentes". En *Siete estudios de Historia de España*. Barcelona, etc.: Ariel, 3ª ed., 213-218.
- Castro, Américo (1990). "Francisco Giner (1839-1915)". En *De la España que aun no conocía*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, II, págs. 95-102.
- Condesa de Pardo Bazán (1915). "Don Francisco Giner". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX, 659-660, págs. 56-59.
- Congreso Nacional Pedagógico* (1882). Madrid: Librería de Gregorio Hernando.
- Cossío, Manuel B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- Cossío, Manuel B. (1929). "Principios pedagógicos de la Institución". En *De su jornada (Fragmentos)*. Madrid, págs. 18-24.
- "Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza" (1877). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, I, 11, pág. 42.
- "Francisco Giner de los Ríos. Datos biográficos" (1915). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX, 659-660, págs. 33-40.
- Giner de los Ríos, Francisco (1922a). "El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza". En *Estudios sobre educación* (Obras completas, VII). Madrid, págs. 19-55.
- Giner de los Ríos, Francisco (1922b). "Enseñanza y educación". En *Estudios sobre educación* (Obras completas, VII). Madrid, págs. 79-99.
- Giner de los Ríos, Francisco (1922c). "Instrucción y educación". En *Estudios sobre educación* (Obras completas, VII). Madrid, págs. 3-18.
- Giner de los Ríos, Francisco (1933a). "Campos escolares". En *Educación y enseñanza* (Obras Completas, XII). Madrid, 2ª ed., págs. 193-236.
- Giner de los Ríos, Francisco (1933b). "Los problemas de la educación física". En *Educación y enseñanza* (Obras Completas, XII). Madrid, 2ª ed., págs. 71-76.
- Giner de los Ríos, Francisco (1927a). "Excursiones geológicas". En *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. I (Obras Completas, XVI). Madrid, págs. 27-36.
- Giner de los Ríos, Francisco (1927b). "Juegos corporales". En *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. I (Obras Completas, XVI). Madrid, págs. 269-306.

- Institución Libre de Enseñanza (1879). *Prospecto para el curso de 1879-80*. Madrid: Institución Libre de Enseñanza.
- Institución Libre de Enseñanza (1881). *Prospecto para el curso de 1881-82*. Madrid: Institución Libre de Enseñanza.
- Laporta, Francisco J. (1977). “Giner de los Ríos: invitación al estudio de sus ideas pedagógicas”. En *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Selección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta. Madrid: Santillana, págs. 7-47.
- López-Morillas (1972). “Preludio del 98 y literatura del desastre”. En *Hacia el 98. Literatura, sociedad, ideología*. Barcelona: Ariel, págs. 223-235.
- López-Morillas, Juan (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega Cantero, Nicolás (2001). *Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*. Madrid: Caja Madrid y Editorial Raíces.
- Posada, Adolfo (1981). *Breve historia del krausismo español*. Oviedo: Universidad de Oviedo
- Posada, Adolfo (1983). *Fragmentos de mis memorias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- TianaFerrer, Alejandro (2012). “La impronta de la Institución Libre de Enseñanza en la democracia española”. En Moreno Luzón, J., Martínez López, F. (eds.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas. I. Reformismo liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos. Acción Cultural Española, págs. 417-437.
- Trend, John B. (1934). *The Origins of Modern Spain*. Cambridge: The University Press.
- Turin, Yvonne (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.
- Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (Organización, métodos, resultados)* (1925). Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.
- Valente, José Ángel (1965). “La naranja y el cosmos (En el cincuentenario de don Francisco Giner)”. *Ínsula*, XX, 220, pág. 5.
- Zulueta, Luis de (1915). “Don Francisco. Lo que se lleva”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XXXIX, 659-660, págs. 45-48.

ELVIRA ONTAÑÓN.
 MIEMBRO DE LA FUNDACIÓN
 FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
 Y VICEPRESIDENTA DE LA
 FUNDACIÓN ESTUDIO.

Francisco Giner de los Ríos y la enseñanza de la mujer

Entre los muchos intereses y dedicaciones de Francisco Giner de los Ríos, como son la ciencia, la naturaleza, la psicología o los problemas sociales, sin duda destaca la Enseñanza, incluida la enseñanza de la mujer, la cual, considerando que han pasado cien años desde su muerte, es algo excepcional. Consideraba Giner que la incorporación de la mujer a la vida activa a través de la educación era una necesidad social, ya que un país no puede prescindir del 50% de la población, y actuó en consecuencia. En la Institución Libre de Enseñanza, la obra simbólica de su vida, estableció la coeducación para que las mujeres pudieran equipararse a los hombres desde la infancia. El Museo Pedagógico (1882) dio formación a muchas maestras y la Junta para Ampliación de Estudios apoyó también la enseñanza de las mujeres, tanto concediéndoles becas para estudiar en Europa, como a través de la Residencia de Señoritas que buscaba apoyar los estudios superiores de la mujer y del Instituto Escuela, también con régimen de coeducación. Todas estas entidades estaban proyectadas por Giner o influidas por sus ideas y principios. El camino de la mujer hacia la igualdad con el hombre ha sido largo y no ha concluido, pero la influencia de Francisco Giner de los Ríos en sus comienzos sirvió de impulso a este cambio social tan importante y todavía sin concluir, como es la igualdad completa de la mujer y el hombre en todos los terrenos: legal, social, en el mundo de la cultura y en el ámbito laboral.

Palabras Clave: Enseñanza de la Mujer, Coeducación, Institución Libre de Enseñanza, Museo Pedagógico, Junta para Ampliación de Estudios, Igualdad social de la Mujer.

Among the many interests and dedications of Francisco Giner de los Ríos, including science, nature, psychology, and social problems, also stands education. Notably for the time in which he lived, his interest in education included that of women. Considering that one hundred years have passed since his death, it is truly exceptional

that he was a pioneer for the right to equal education for women. Giner considered that the incorporation of women into the labour market through education was a social need, because a country cannot do without 50% of its working population. He acted accordingly in his life to make the education of women equal to that of men based on this belief. In the *Institución Libre de Enseñanza*, the symbolic work of his life, he established co-education for women to give them an education equal to that of men from childhood to adulthood. El *Museo Pedagógico* (The Pedagogical Museum, 1882) educated and trained many female teachers. The *Junta para Ampliación de Estudios* (Board for Advanced Studies) also supported the education of women, both by granting scholarships for women to study in Europe, and also through the *Residencia de Señoritas* (Residence of Young Ladies) which sought to support advanced studies for women. The *Instituto-Escuela* (School-Institute) was also coeducational. All of these entities mentioned previously were either designed by Giner or influenced by his ideas and principles. The journey to equal rights of women in education with men has been long and equality still has not been achieved. The forward thinking and influence of Francisco Giner was the impetus to mark the beginning of the journey towards this important social change. Equality in education for women is still unfinished, as is the complete equality of women and men in all fields: legal, social, cultural, and employment.

Key words: Women Education, Co-education teaching, Free Educational Institution, The Pedagogical Museum, Board for Advanced Studies, Social Equality of Women.

El centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) parece un buen motivo para recordar a una de las figuras más destacadas y de mayor influencia en la España Contemporánea. Los aniversarios son una costumbre sana y positiva, pero considero que sería más útil tener presentes las ideas, la trayectoria y la vigencia de personas que han contribuido a forjar aspectos fundamentales de la cultura española, en el caso de Francisco Giner, singularmente –aunque no de manera exclusiva– la Educación, que fue el gran objetivo de su pensamiento y de su quehacer. De modo excepcional en su época, también la Enseñanza de la Mujer.

La vida de Francisco Giner de los Ríos es poco común por su absoluta dedicación a los problemas que él consideraba básicos y urgentes. Fue una vida llena del afán de conocimiento, de sensibilidad, entregada al bien de la sociedad, cuyo motor sobre todo era para él la Educación. La austeridad y el estoicismo presidieron su conducta. Era persona de gustos sencillos, siempre pulcros y delicados; sentía un gran amor por la naturaleza y su manera de relacionarse con los demás era a través del respeto. Se ha publicado recientemente una colección de textos de Francisco Giner en edición de Gonzalo Capellán (2015), cuyo título *Francisco Giner de los Ríos. El pensamiento en acción* puede servir como definición de su vida. Todo ello presidido por la Ética.

Los temas objeto de su quehacer y preocupación fueron, en primer lugar, la regeneración política y social de España, que como se ha mencionado, no consideraba factible más que a través de una Educación para todos basada en la Ética. Le inquietaban también los problemas sociales, en busca de una comunidad más justa y armónica, y entre ellos, de modo prioritario la situación de la mujer en la sociedad. El conocimiento y el respeto a la Naturaleza fueron otra de sus preferencias. Se ocupó también del estudio y la divulgación de la Ciencia, que en aquel momento surgía y se desarrollaba aceleradamente en Europa. Son problemas actuales también y muchas de las orientaciones que él puso en práctica y con las que obtuvo bastantes logros, conservan vigencia cien años después.

Nació Francisco Giner en Ronda el año 1839 y su vida universitaria transcurrió entre Barcelona y Granada en cuya Universidad entabló amistades que lo serían para toda la vida, como las de Nicolás Salmerón y Juan Facundo Riaño. Cursó la carrera de Derecho y obtuvo el título de Bachiller en Filosofía. En Granada publicó sus primeros artículos en una revista de Literatura, que fue otra de las cuestiones a las que Giner dedicó su trabajo y su interés.

En el año 1863 se trasladó a Madrid para realizar el Doctorado y es un momento trascendental en su vida, ya que conoció y fue discípulo de Julián Sanz del Río, introductor del krausismo en España. El conocimiento y estudio de esta filosofía nueva en nuestro país influyó y fue un componente básico en la forja del pensamiento de Giner.

Las ideas de Krause reflejadas en su obra *El Ideal de la Humanidad* fueron adaptadas y traducidas al español por Sanz del Río y constituyen una doctrina llena de espiritualidad, en la cual la Educación es una pieza clave para lograr en la sociedad la armonía buscada, que empieza por el propio individuo: éste debe desarrollar sus facultades físicas y espirituales de modo armónico, que le permitan vivir de acuerdo con su pensamiento. En esta doctrina la Educación juega un papel importante y también se menciona la Educación de la mujer.

El estudio del Krausismo no se limitó a las aulas universitarias: impulsado por el interés que despertó entre los alumnos esta nueva orientación del pensamiento, se creó el “Círculo Filosófico” que se reunía en la calle de Cañizares. En él los estudiantes profundizaban y debatían las ideas de la obra de Krause bajo el magisterio de Julián Sanz del Río. A este grupo asistieron, además de Francisco Giner de los Ríos, Azcárate,

Salmerón, Fernando de Castro, Canalejas, Galdós, entre otros nombres destacados, y es, en cierto modo, la semilla del contenido filosófico y del grupo humano que unos diez años más tarde fundó la Institución Libre de Enseñanza.

Francisco Giner obtuvo en 1867 la Cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en la Universidad Central, y, tras los disturbios de enero de 1868 con la llegada de la Revolución de Septiembre “La Gloriosa” que terminó con el reinado de Isabel II, se abrió un período de reformas educativas en las cuales intervino Giner y por primera vez en España, desde los poderes públicos, se tomó conciencia y se pusieron en marcha importantes innovaciones en el campo desierto de la Enseñanza de la mujer.

Primero fueron las “Conferencias dominicales para señoras” (más tarde también para obreros) y en el año 1869, siendo Rector de la Universidad Fernando de Castro, se creó la “Escuela de Institutrices”. Este primer centro para la educación femenina desde el Estado(,) muestra la toma de conciencia de la necesidad de dar una buena formación a las personas dedicadas a la Educación en cualquier nivel. En aquella época las institutrices, en general con escasa o nula formación, se encargaban de la educación de los hijos –sobre todo de las niñas– en casa de las familias de la burguesía acomodada, incluso de la nobleza.

La Escuela de Institutrices amplió su horizonte en 1870, convirtiéndose en la “Asociación para la Enseñanza de la Mujer”. Con ella, además de proporcionar a las educadoras una formación y unos principios necesarios para enseñar, se ofrecieron nuevas profesiones al mundo femenino fuera de la Enseñanza. Caracterizó a la Asociación la calidad, tanto en el diseño de los programas, como en el método y en la elección del profesorado.

A esta escuela asistieron mujeres que llegaron a obtener unos logros poco frecuentes en la época; como ejemplo se puede citar a María Goyri, María Lejárraga, Concepción Saiz de Otero o Mercedes Sardá, ya desde la primera época antes de la construcción del edificio de la calle de San Mateo, en el cual actualmente radica la Fundación Fernando de Castro. A la muerte del fundador mantuvo la labor con dedicación y entusiasmo Manuel Ruiz de Quevedo que al mismo tiempo formó parte del grupo fundador de la Institución Libre de Enseñanza. Continuó ampliándose el número de alumnas en la Asociación y el horizonte profesional de las mujeres, sin perder la calidad de los profesores ni el estudio minucioso de los programas, hasta llegar a convertirse en un centro de referencia, a pesar de su carácter avanzado para el momento.

La llegada de la Restauración monárquica con el rey Alfonso XII en 1875 supuso un freno para los proyectos del Sexenio Liberal, que por fortuna no afectó a la “Asociación para la Enseñanza de la Mujer”. El nuevo gobierno presidido por Cánovas trató de someter la Ciencia que se explicaba en la Universidad a los criterios ministeriales, y sobre todo a los de la Iglesia, en virtud de los cuales se prohibió explicar en las aulas las teorías de Darwin, que se difundían con gran interés en Europa. Un grupo de catedráticos afectados directamente por la prohibición protestó; otros se solidarizaron, y, de un modo

u otro, todos fueron sancionados con la pérdida de la cátedra, el destierro o incluso la prisión, como en el caso de Francisco Giner.

Pasados los primeros malos momentos, el destierro de Giner en Cádiz resultó muy provechoso, ya que durante el tiempo que duró fue dando forma a su proyecto educativo renovador y entabló amistad con personas de gran interés –sobre todo científico– que se convertirían en sus nuevos y valiosos colaboradores: hay que citar de modo especial a Augusto Arcimis y a José MacPherson.

El año 1876 cristaliza el gran proyecto de Francisco Giner de los Ríos, que fue la Institución Libre de Enseñanza y forma con él un binomio inseparable. La vida del fundador –sin dejar otras actividades como viajes, estudio, asistencia a congresos, ejercicio de su cátedra en la Universidad– se consagró de modo especial a la labor de la Institución. Desde luego no estuvo solo, ya que una de las características institucionistas es la formación de un grupo de trabajo en colaboración estrecha y complementaria.

La Institución Libre de Enseñanza fue obra de muchos, pero es al mismo tiempo la culminación del proyecto soñado por Francisco Giner de los Ríos. Nació como Universidad libre renovadora, con programas y materias diferentes a las usuales –como los idiomas o la música– que buscó de modo prioritario entablar una relación de proximidad entre el profesorado y los alumnos, de una calidad y altura extraordinarias.

Una de las primeras decisiones de la Institución fue dejar huella de su trayectoria y al mismo tiempo reflejar la situación de la cultura y la ciencia; lo hizo a través del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* que empezó a publicarse en 1877 y no se interrumpió hasta 1936. Tras el largo y en ocasiones trágico paréntesis que las circunstancias impusieron, La Fundación Francisco Giner de los Ríos ha vuelto a publicar un nuevo *Boletín* desde el año 1987, con otro concepto y formato. Para la hispanista Ivonne Turín (1967), el *BILE* es la mejor fuente para el conocimiento y desarrollo de la trayectoria de la Institución Libre de Enseñanza. Es también muy interesante el estudio del *Boletín* que hace el profesor Esteban Mateo (1978), por no citar los trabajos de Reginald Brown, buen conocedor de la Institución Libre de Enseñanza. Sin embargo es curioso que en las primeras investigaciones sobre la Institución ya en los años sesenta, apenas se da relevancia al *Boletín* a pesar de ser el autor Cacho Viu (1962) un intelectual destacado. Tampoco dedica mayor atención al *BILE* la profesora Gómez Molleda (1960). Sí realiza un estudio más completo sobre él Jiménez Landi en su amplio estudio sobre la Institución (1996).

Inicialmente dirigió el *Boletín* Francisco Giner y, aunque tuvo sucesivos directores, mantuvo su influencia mientras vivió. Se puede comprobar en sus páginas que el *Boletín* es una muestra más del interés que despertaba en la Institución Libre de Enseñanza de modo especial la cuestión de la Enseñanza de la mujer y su incorporación al mundo activo. Desde el primer momento se publicaron artículos firmados por mujeres –escasos en años iniciales– pero que fueron aumentando a lo largo del tiempo, hasta equipararse, incluso superar los firmados por varones. Y también ocupan espacio importante los

artículos relativos a la situación de la mujer en España y en otros países, sobre todo en el terreno de la Educación.

El año 1882 supone una inflexión en la vida de la ILE: un cambio de gobierno presidido por el liberal Sagasta reintegra a los catedráticos sancionados en 1875 a sus respectivas universidades. Al mismo tiempo, la Institución Libre de Enseñanza en su etapa universitaria no lograba la evolución que Giner esperaba, y una de las causas era la dificultad de los alumnos para incorporarse a los nuevos métodos en etapas avanzadas de la Enseñanza. Teniendo en cuenta estos factores se tomó la posiblemente no fácil decisión –siguiendo el criterio de Giner– de convertir la Universidad en Escuela. En esta escuela se utilizaron como fundamento pedagógico las ideas de Fröebel y Pestolazzi, adaptadas a la realidad española y enriquecidas por la experiencia que se fue adquiriendo. Una de las características –arriesgada y nueva– fue establecer la coeducación, no de un modo superficial ni puramente pedagógico, sino con una intención más profunda. Francisco Giner considera que la necesidad de incorporación de la mujer a la vida activa, no sólo era una cuestión de justicia, sino una necesidad social, ya que un país no puede prescindir del cincuenta por ciento del esfuerzo de sus habitantes, que era aproximadamente la proporción de mujeres en España, y su incorporación exigía educación y formación previas.

En el programa de la Institución Libre se afirma que –además de sus ventajas educativas– la coeducación es el resorte más poderoso “...para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque... no sólo *como* sino *con* el hombre” (Cossío, Manuel B., 196, pág. 24).

La nueva escuela se caracterizó por una renovación profunda de los métodos y el programa pedagógico: se trató de educar antes que instruir y se incorporaron nuevas actividades como música, dibujo, manualidades, idiomas y deportes. Además los alumnos aprendían a utilizar el Laboratorio y la Biblioteca y se salía con frecuencia del ámbito escolar en excursiones orientadas a conocer distintas facetas del mundo y del entorno de la escuela. No había exámenes, ni premios ni castigos. Este nuevo sistema tenía un punto débil y era que los alumnos no obtenían titulaciones y para lograrlas debían pasar por exámenes como alumnos libres en Institutos oficiales, lo cual suponía una cierta contradicción. Sin embargo, el carácter especial de la escuela, casi un laboratorio pedagógico en continua evolución, lo exigía así y el hecho es que los alumnos y alumnas que lo desearon hicieron bachillerato y estudiaron carreras en la Universidad.

La Institución tuvo colaboración y respaldo siempre en el Museo Pedagógico, creado también en 1882. Fue el Museo un centro de formación y orientación para el profesorado de primera enseñanza compuesto mayoritariamente por mujeres, y era una avanzada educativa y un importante centro de información. Su director, Manuel B. Cossío, discípulo directo, casi un hijo de Giner, fue logrando avances en la formación del profesorado y en la educación española. La labor del Museo se incrementó desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública por primera vez en España el año 1901.

Una de las novedades introducidas por el Museo Pedagógico y recogida por la Institución, fueron las Colonias de Vacaciones novedosas también en Europa.

Buscando siempre la continuidad, en 1892 se creó la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza para mantener lazos personales entre ellos y con la escuela; también se ocupó la Corporación de organizar las Colonias de vacaciones que tuvieron lugar hasta el año 1936: tenían las colonias de la Institución un sentido educativo más que simplemente unos fines higiénicos y de salud y su organización no era exclusivamente escolar sino que se abrieron a niños y niñas de otras escuelas y otros ámbitos sociales. Lo mismo que todo lo relativo a la Institución, las Colonias fueron cercenadas y prohibidas, hasta la llegada de la Democracia, en que la Corporación de Antiguos Alumnos, revivida, comenzó a organizarlas de nuevo desde el año 1979; y todavía continúa cada verano esta actividad, apoyada actualmente en la “Escuela de Profesores de Tiempo Libre Francisco Giner de los Ríos”, que funciona desde hace cinco años.

En la realidad de la Institución-Escuela apenas hubo alumnas hasta los primeros años del siglo XX. Incluso para la burguesía ilustrada que formaba el entorno de la Institución Libre era demasiado “arriesgada” la coeducación y las primeras alumnas procedían de familias muy próximas: las hijas de Cossío, la hija de Ricardo Rubio, Jimena Menéndez Pidal, las nietas de Concepción Arenal, las hijas de Díaz de la Cebosa, de Quiroga, y pocas más. Sin embargo, la desconfianza se fue disipando en vista de los buenos resultados que la Institución obtenía y a la muerte de Giner en 1915 el número de alumnas de la Institución se aproximaba al de alumnos.

Otro hecho importante en la secuencia de la incorporación de la mujer al mundo activo, fue la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) en 1907. Estuvo basada en un proyecto de Giner y lograda, entre otras circunstancias, gracias a su colaboración con José Castillejo, hombre práctico y entusiasta de la Educación al mismo tiempo que un gran organizador. En principio era una institución para dar “pensiones” (o becas) a jóvenes profesionales para completar su formación de Europa. Muchos de los pensionados desde los primeros años fueron mujeres, sobre todo maestras, directoras o inspectoras, que salieron a Europa y trajeron aires nuevos a España (Marín Eced, Teresa, 1990). La JAE fue ampliando su actividad con la creación de nuevos Centros: la Residencia de Estudiantes, los Laboratorios de Física y Química, el Centro de Estudios Históricos... Pero lo que supuso un importante impulso para la formación de las mujeres fue la Residencia de Señoritas, o de Estudiantes grupo femenino en 1915 (Pérez-Villanueva, Isabel, 2011). Más que un proyecto fue una intuición, un incentivo para que las mujeres que no vivían en Madrid pudieran realizar sus estudios superiores en un lugar adecuado donde encontrarán además –lo mismo que en la Residencia masculina– un complemento a su formación. Estuvo dirigida por María de Maeztu, mujer de gran personalidad y capacidad, que llevó con acierto su labor en la dirección. Las estudiantes –muy escasas los primeros años– encontraban posibilidades para ampliar su formación,

con una serie de cursos y clases de apoyo en las diferentes especialidades, además de prácticas de laboratorios, trabajo en la biblioteca...

No se puede dejar a un lado la importancia que tuvo para la Residencia de Señoritas y en general para la JAE, el apoyo que encontraron en el Instituto Internacional empezando por la cesión de locales en excelentes condiciones. El Instituto Internacional (Zulueta, Carmen de, 1984) era una fundación de feministas protestantes procedentes de universidades del Este de Estados Unidos, que se establecieron en Madrid a principios del siglo XX. Su hermoso edificio de la calle Miguel Ángel se terminó en 1910 y es semejante al de la Universidad de Mount Holyoke. Llegaron a España en 1870 y durante los primeros años sus fines eran misioneros (protestantes) y educadores, sobre todo, educación para niñas. A su llegada a Madrid habían abandonado sus fines religiosos y crearon una Escuela para niñas españolas con unos métodos modernos, en muchos aspectos coincidentes con los de la Institución Libre de Enseñanza, excepto en el caso de la coeducación. El Instituto Internacional colaboró activamente con la Residencia de Señoritas y fue otra vía de desarrollo para las mujeres españolas. Se creó un programa de becas y las estudiantes españolas ampliaron su horizonte en universidades americanas, singularmente Smith College, Bryn Mawr, Vassar.

El número de universitarias en Madrid aumentó hasta llegar en los años treinta al número de mil.

Otro factor importante para la llegada de las mujeres a la vida activa en la sociedad fue el cambio de mentalidad que se iba operando: se buscaba libertad, autosuficiencia, profesionalidad, independencia en el mundo femenino, y también comenzó ya en los años treinta la actividad política. El feminismo, no tan arraigado en España, tuvo sin embargo una influencia -sobre todo ideológica- en este proceso.

La incorporación de la mujer a la sociedad activa en plano de igualdad con el hombre, es claro que ha experimentado grandes avances aunque no esté plenamente lograda. En ella ha jugado un papel fundamental su formación, es decir, su Educación, que permite poner de manifiesto sus capacidades. El panorama actual es completamente distinto del que había a la muerte de Giner hace ahora cien años, pero los procesos son lentos, y la visión de futuro de personas como Francisco Giner de los Ríos permiten iniciarlos. Por mi parte, considero que uno de los factores básicos para aproximarse a la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades entre hombres y mujeres comienza en la escuela, en una escuela en régimen de coeducación, es decir, como la escuela que Francisco Giner de los Ríos creó en la Institución Libre de Enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Cacho Viu, Vicente (1962). *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Ed. Rialp.
- Capellán, Gonzalo (ed). (2015). *Francisco Giner de los Ríos. El pensamiento en acción*. Madrid: Biblioteca Nueva, Centro Internacional de Investigación sobre la Lengua Española.

- Cossío, Manuel B. (1966). *De su jornada*. Madrid: Aguilar.
- Gómez Molleda (1960). *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Jiménez Landi, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Ed. Complutense.
- Mateo-León, Esteban (1978). *El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Valencia: Universidad de Valencia: Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Marín Eced, Teresa (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC.
- Pérez-Villanueva, Isabel (2011). *La Residencia de Estudiantes (1910-1936) Grupo Universitario y Residencia de Señoritas*. Madrid: Acción Cultural Española CSIC. Residencia de Estudiantes.
- Turín, Ivonne (1967). *La Educación y la escuela en España 1872-1902*. Madrid: Aguilar.
- Zulueta, Carmen de (1984). *Misioneras, feministas y educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.

LUIS MARÍA CIFUENTES.
PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD
ESPAÑOLA DE PROFESORES
DE FILOSOFÍA.

El laicismo en Giner de los Ríos y en la ILE

En este artículo se analizan los rasgos fundamentales del laicismo en la obra de Francisco Giner de los Ríos. Para ello se señala en primer lugar el contexto sociopolítico del siglo XIX en el que vivió Giner, para después examinar el laicismo desde el punto de vista jurídico-político y, sobre todo, desde el punto de vista educativo. Este aspecto fue el más importante para Giner y para sus discípulos de la Institución Libre de Enseñanza, pues sentaron el principio de libertad de cátedra e investigación que fue la versión académica de la libertad de conciencia que Giner colocaba como piedra angular del laicismo. Finalmente, se analiza también brevemente el laicismo en la versión socialista de los intelectuales de la 2ª República, y se termina con un breve comentario sobre el laicismo en la actualidad y su dimensión intercultural.

Palabras clave: filosofía krausista, laicismo, libertad de conciencia, igualdad ante la ley, religión, interculturalidad.

This article analyses the main features of secularism in the work of Francisco Giner de los Ríos. To do so, first, it is pointed out the sociopolitical context of the nineteenth century where the author lived, and secondly secularism is examined from the legal-political point of view and, above all, from an educational point of view. This aspect was the most important for Giner and his disciples in the Institución Libre de Enseñanza, as they established the principle of academic and research freedom, which was the academic version of freedom of conscience that Giner placed as the cornerstone of secularism. Finally, the article also

briefly discusses secularism in the socialist version of the intellectuals of the Second Spanish Republic, and ends with a brief comment on secularism today and its intercultural dimension.

Key words: Krausist philosophy, secularism, freedom of conscience, equality before the law, religion, interculturality.

Introducción

Es posible que muchos piensen que el tema del laicismo es algo ya obsoleto y pasado de moda y que volver a su replanteamiento es una pérdida de tiempo. Es posible que hoy muchos españoles, que se sienten indiferentes ante el hecho religioso, crean que es un tema que ya no preocupa a nadie. Sin embargo, basta considerar varias cuestiones para comprender que la laicidad y el laicismo siguen siendo más que nunca de extraordinaria actualidad. En cuanto al uso de los términos laicidad y laicismo, defiendo lo que he expuesto ya en otros lugares, Cifuentes L.M. (2005); a saber, que la laicidad es un proyecto de separación entre la esfera religiosa y la política en la vida pública cuyos principios básicos son la libertad de conciencia de los individuos y la neutralidad del Estado en materia moral y religiosa. En cuanto al laicismo, considero que es el movimiento social y cultural que promueve en una determinada sociedad la implantación de la laicidad en el marco del respeto al pluralismo moral y religioso. Sin el movimiento laicista que ha existido en Europa desde el siglo XVIII no se hubiera implantado la laicidad en ningún país; por eso, no tiene ninguna connotación negativa ni agresiva hablar de laicismo y no se puede equiparar de ningún modo ese vocablo con el simple anticlericalismo.

Antes de entrar en el análisis del laicismo en Francisco Giner de los Ríos y en la Institución Libre de Enseñanza conviene situar brevemente el debate en nuestra época con el fin de comprender mejor cómo se plantea hoy el tema y cuál es su importancia para la sociedad actual.

Por un lado, hay algunos autores importantes de nuestro tiempo como J. Habermas, Ch. Taylor (2014) y P. Flores d'Arcais (2014) que siguen escribiendo sobre temas relacionados con la laicidad y la secularidad por considerar que los sistemas democráticos deben replantearse en profundidad el sentido de la convivencia multicultural en medio de las tensiones religiosas, culturales y políticas que se presentan en nuestra sociedad. La tesis de Samuel Huntington (2005) de que estamos abocados al choque de civilizaciones en la época actual sigue suscitando un debate cultural muy intenso, pues son muchos los que se muestran contrarios a esta tesis y propugnan el diálogo intercultural como el mejor camino para ir solucionando el enfrentamiento entre culturas y religiones diferentes en el mundo actual.

Por otro lado, en las últimas décadas se han ido produciendo una serie de hechos violentos en formas de guerras y atentados en cuya raíz late sin duda el enfrentamiento cultural entre formas diferentes de entender la política, la convivencia democrática y la sociedad. Los atentados de 2001 sobre las Torres Gemelas de Nueva York, la masacre del 11-M en Madrid en 2004, los atentados contra la Revista francesa Charlie Hebdo en 2015 y el surgimiento del Estado Islámico, entre otros, indican hasta qué punto es preciso revisar el planteamiento de la laicidad y del laicismo en un mundo en que la religión sigue jugando un papel político y social tan relevante. No se trata solamente del posible enfrentamiento entre el modelo religioso y social del Islam y el de las sociedades occidentales cristianas, sino de algo que va mucho más allá. Se trata de construir un orden internacional más justo e igualitario entre todas las naciones, el mundo en el que las religiones no sean un factor de odio y de hostilidad y en el que el derecho y las leyes se inspiren realmente en los principios de los Derechos Humanos y no en leyes divinas o inspiradas por las divinidades de cada religión positiva.

El proceso de secularización de las sociedades occidentales, tal y como muestra la historia, comenzó en el siglo XVIII y ha seguido hasta hoy; es cierto que no ha sido el mismo en todos los países occidentales, pero sin duda ha sido la secularización en mayor o menor grado lo que se ha producido en todos los países occidentales; sin embargo, fuera de Europa, en Asia y en África, ese proceso ha tenido muchos altibajos y hoy todavía hay muchos Estados, sobre todo los islámicos, que siguen aferrados a una interpretación literal de sus leyes basada en los textos del Corán. Además, hay otros Estados, como por ejemplo la India, en los que la religión juega un importante papel en la organización social y económica de la sociedad. Lo que parece indudable es que la predicción del positivismo de A. Comte en el siglo XIX de que la religión desaparecería con el progreso de la ciencia y de la técnica no se ha cumplido ni en el siglo XX ni en el XXI; al contrario, la motivación religiosa –o quizás su instrumentalización por parte de algunos poderes políticos– está presente de una u otra manera en algunos de los conflictos más importantes de nuestro tiempo.

El laicismo en la segunda mitad del siglo XIX, que es la época en la que vivió Giner de los Ríos, se planteó en un contexto cultural muy diferente. Europa y España comenzaron el XIX en medio de las guerras napoleónicas y a partir de 1815, con el Congreso de Viena, se instaló en la mayoría de los países un régimen político conservador alejado de las tensiones militares entre las potencias hegemónicas como Austria, Francia e Inglaterra. Sin embargo, las luchas sociales entre la clase obrera y los propietarios de la industria capitalista dieron lugar a numerosas revoluciones a lo largo de todo el siglo en casi todos los países europeos. Y, en la segunda mitad del siglo XIX, la irrupción del anarquismo y del socialismo fue el instrumento intelectual y político que convulsionó la vida social y política de toda Europa.

En el caso español, el siglo XIX fue uno de los más violentos de nuestra historia y fue marcado sobre todo por dos Constituciones, la liberal de 1812 y la revolucionaria de

1868 que intentó, sin conseguirlo, instaurar en España un régimen democrático moderno. La Primera República española de 1873-1874, que tuvo como modelo aquella Constitución, fue también un intento fallido de poner en práctica aquellos ideales democráticos.

Giner vivió en un siglo, el XIX, que reflejó, como nunca en España, la lucha entre conservadores y liberales, entre tradicionalistas y progresistas en torno a los grandes temas políticos no resueltos que seguían preocupando a todos los españoles: la industrialización, la reforma agraria, la cuestión territorial, el caciquismo político, la alfabetización de todos los ciudadanos y el papel de la Iglesia en la educación y en la política. La cuestión del laicismo se enmarcó para Giner en ese contexto de modernización de nuestro país, en la necesidad de superar los viejos antagonismos ideológicos entre los españoles, y en la defensa de los ideales ilustrados de libertad, igualdad y fraternidad frente a los dogmatismos e imposiciones de los políticos tradicionalistas y de la jerarquía de la Iglesia católica. Su conocimiento de la laicidad francesa y belga le sirvió para señalar sus diferencias con el modelo laicista de ambos países porque consideraba que la filosofía del laicismo debía inspirarse en una profunda espiritualidad que respetase todas las creencias como genuina manifestación del espíritu humano.

Al final del artículo, y tras al exposición del laicismo liberal de Giner haré una breve exposición del laicismo republicano y socialista de R. Llopis para terminar con un comentario sobre el nuevo laicismo intercultural que debemos construir para el siglo XXI.

El laicismo en el ámbito político y jurídico

Su idea reformista acerca de nuestro país se orientaba a modernizar España, el Estado español, en la línea de crear un Estado liberal laico que apostase por la defensa de las libertades y derechos individuales y que el Estado no fuese confesional, sino respetuoso con todas las creencias de los ciudadanos españoles, incluidos los que no tenían creencias religiosas sino simplemente convicciones morales no religiosas. La tesis principal del laicismo liberal de Giner consistía en separar claramente la función del Estado y la de la Iglesia, exigiendo autonomía a ambos, pero estableciendo que el gobierno y la política tiene en el Estado su sede principal y que la Iglesia tiene en España y en la sociedad española otras funciones, pues ella no gobierna a los ciudadanos, sino que, ante todo, debe centrarse en guiar moralmente a sus fieles.

Su filosofía de la Humanidad estaba inspirada en C. F. Krause y siempre defendía una armonía entre lo divino y lo humano, entre lo natural y lo espiritual. Giner, basándose en ese humanismo conciliador, no propugnaba un laicismo estatal beligerante con las religiones ni pretendía en absoluto la aniquilación del catolicismo. Esa tergiversación de su pensamiento con finalidades políticas espurias no se corresponde con la realidad. Su idea de la religión y de la religiosidad en los seres humanos era totalmente positiva pues consideraba que en los seres humanos existe ese espíritu religioso y que sus valores son positivos para la convivencia humana. Citemos sus propias palabras, “extiende la religión

entonces por doquiera la santidad de la virtud, la paz, la tolerancia, la concordia, el amor solidario de los hombres, hijos del mismo Padre, que cada cual invoca en su distinta lengua; despierta la conciencia de la unidad radical de las cosas, y presta a todas, aun las más humildes, un valor trascendental y supremo y una como participación en lo infinito” (Giner de los Ríos, 2004, pág. 258). En este breve párrafo se puede observar la esencia de su ontología racionalista y armónica, que defendía la unidad esencial de todo, una especie de organicismo totalizador en el que cada cosa tenía su lugar y su función, desde lo divino, lo más elevado, hasta el último ser de la Naturaleza. No es de extrañar que en esa ontología armónica no encajase en absoluto el socialismo ni el comunismo libertario de su época. La lucha y el conflicto como germen social de todos los cambios y transformaciones sociales no estaba en el ideario ni en la actitud de Giner. Su idea de reformar el Estado y la sociedad no iban por ese sendero, sino más bien por el de la reforma pacífica y profunda de la sociedad por medio de la educación.

Lo que sostiene Giner es que, para defender en España el principio sagrado de la libertad de conciencia de todos los católicos y de todas las demás confesiones religiosas, hay que ser extremadamente respetuosos con todas las conciencias y no intervenir en la vida política con dogmas que se pretenden imponer a todos. Ese racionalismo armónico, que su maestro J. Sanz del Río trasladó a España procedente del krausismo alemán, fue siempre el telón de fondo de su liberalismo político y social, de su teoría política y de su visión de la sociedad. La filosofía de Giner se opuso siempre a cualquier forma de dogmatismo político, moral o religioso. Y así le escribía a Miguel de Unamuno en una carta de 1899: “Aquí todos queremos quemarnos vivos unos a otros; yo no quisiera –y hasta me aterro de lo contrario– quemar ni a los que quisieran... verme echando chispas” (Giner, 2011, pág. 58).

En el ámbito jurídico-político, la visión laicista del Estado no era la de un librepensador ateo o agnóstico, como podía ser la de F. Ferrer i Guardia, por ejemplo. Su laicismo liberal era profundamente respetuoso con el sentimiento religioso de las personas y se basaba en el mutuo respeto y deseo de colaboración entre el poder civil y el eclesiástico y entre todos los individuos, por más que las convicciones políticas, morales y religiosas fueran diferentes e, incluso, contrarias a las de su vecino. Su ideal del liberalismo no estaba bien representado por los viejos partidos políticos liberales, pues en uno de sus artículos titulado “La crisis de los partidos liberales” expresaba su decepción ante la práctica política de esos partidos porque no habían sabido transformar la sociedad española ni eliminar los males que tan profundamente la aquejaban. El artículo era de 1898 y reflejaba con bastante exactitud todos los problemas sociales y económicos que el liberalismo no supo resolver; y cita, entre otros ejemplos, la miseria económica de gran parte de la población, la improductividad de la agricultura, el bajo nivel educativo de muchos españoles, el mal funcionamiento de la administración de justicia y el caciquismo que imperaba en la vida de muchos municipios (Giner, 1973). Aquel viejo liberalismo individualista y abstracto no era válido para resolver los problemas de la sociedad española de finales del siglo XIX.

El liberalismo político de Giner se fundamentaba en la tradición del liberalismo inglés defendido por J. Locke y sostenía que los individuos deben salvaguardar sus derechos y libertades políticas individuales frente al poder arbitrario del Estado, y esos mismos principios exigen que las personas puedan ejercer con total libertad su religión y expresar sus creencias morales con normalidad y sin obstáculos legales. Sin embargo, en épocas posteriores y siguiendo a C. F. Krause, Giner de los Ríos ampliaba el horizonte conceptual de aquel liberalismo individualista con una visión organicista de la sociedad y la defensa de una forma republicana del Estado. De ese modo, Giner como todos los krausistas, consideraba a la sociedad como una persona dotada de conciencia, como algo superior y distinto a la suma de meros individuos atomizados y aislados. Así, su liberalismo, su organicismo social y su republicanismo se unían para plantear una reforma profunda de la sociedad española en todos los órdenes.

El liberalismo político trae como exigencia la libertad total de conciencia del individuo que es el último e inexpugnable refugio en el que cada uno se mantiene a salvo de toda injerencia política y moral. Por eso los Estados liberales deben respetar ese principio de modo radical y no imponer una moral o una religión a sus ciudadanos. A ese principio se atuvo Giner durante toda su vida, y su gran creación educativa, la Institución Libre de Enseñanza, estuvo siempre marcada por esa idea de libertad en todas sus formas: libertad de investigación, moral y religiosa.

En cuanto a la función del Derecho en el planteamiento de su liberalismo político, Giner de los Ríos siempre defendió que la organización social necesita las leyes y el Derecho para poder desarrollarse normalmente porque para él es preciso crear las condiciones para que las personas puedan realizar su libertad plenamente. Ese sentido de la condicionalidad que tiene el derecho es muy interesante y está en la base de lo que el krausista Adolfo Posada llamaría posteriormente el “superliberalismo”, y que más tarde daría lugar al “liberalismo social”. Las leyes y el Derecho eran para Giner de los Ríos un conjunto de normas que debían crear las condiciones materiales para que el liberalismo fuese mucho más que un formalismo jurídico despreocupado de la vida real de la gente. Giner observaba cotidianamente la miseria económica, cultural y moral de muchos españoles y por eso no le interesaba una visión únicamente formal de las leyes, sino que veía en el derecho una posibilidad de transformación real de la vida de las personas; para ello pedía a los políticos que elaborasen leyes justas y realizaran una acción política que promoviera la libertad y la justicia para todos. Su ideal ético, como el de todos los krausistas, era la regeneración total de la sociedad española por medio de un gran instrumento: la educación.

Para terminar este epígrafe sobre el laicismo liberal de Giner habría que señalar que toda su visión de la política, el derecho, la economía y la cultura estaba bajo el prisma de su humanismo, de su antropología y de su moral. Para Giner, que seguía en esto a Krause, la Humanidad debe pretender la completa realización de las personas: el cuerpo y el

espíritu necesitan desarrollos paralelos. Por eso no estaba de acuerdo con el desprecio que todo lo corporal recibía en España en el sistema educativo de su época.

Para Giner, como buen krausista, la ciencia se desenvuelve en todos sus campos, posibilitando el bienestar material y moral de todos los seres humanos, y éstos comprenden su auténtica relación con el Ser Supremo, sin mengua de su propia dignidad. De ahí que su humanismo era integral o integrador, pues abarcaba todos los elementos de la persona humana, aunque la razón científica era considerada por Giner como el mejor instrumento para desarrollar el bienestar material de todos los seres humanos.

Resulta curioso que en el siglo XIX español estas ideas fuesen consideradas revolucionarias. En primer lugar, Giner defendía el concepto del hombre o de la mujer, como un ser absolutamente digno, bello y bueno en sí. Y esto era aplicable a cada ser humano del pasado, presente o futuro. A ello había que añadir la idea de la absoluta igualdad de los todos los seres humanos ante Dios, que era visto como un Padre para todos los seres humanos, con independencia de la religión positiva que cada cual profesase.

En segundo lugar, y unido a ello, Giner sostenía la necesidad de estudiar la historia de la humanidad desde esa perspectiva, que no deja de guardar relación con el auge de los estudios sociológicos y antropológicos que tanto predicamento alcanzaron en la España de final de siglo, propiciados por el pensamiento positivista. De hecho, una corriente importante del pensamiento español de finales del siglo XIX se denominó “krausopositivismo” y entre sus autores, además de Giner de los Ríos, hay que destacar a Nicolás Salmerón, Urbano González Serrano y Gumersindo de Azcárate.

En tercer lugar, la supremacía de la ciencia y de la razón era utilizada como criterio supremo para establecer las relaciones entre los hombres y no el dogmatismo religioso, moral o político. La educación científica debía tener para Giner y para la Institución Libre de Enseñanza un lugar relevante, y la investigación científica debía ser libre y no debía estar sometida a ningún tipo de censura por parte de la religión. El humanismo de Giner y de sus seguidores era a la vez científico, y en su sistema educativo no oponía el estudio de las Humanidades al de las ciencias, sino todo lo contrario. La razón científica y la racionalidad de las Humanidades no debían ser contrapuestas, sino consideradas como algo complementario.

El laicismo en el ámbito educativo

El ámbito en el que el laicismo de Giner fue más combativo y más clarividente fue sin duda el de la educación, el de la escuela tomada en un sentido amplio. A lo largo de todo el siglo XIX la lucha política por la implantación de repúblicas laicas en diversos países europeos, sobre todo en Francia y Bélgica, fue seguida en España con extraordinario interés por Giner de los Ríos y por muchos intelectuales españoles defensores del liberalismo. Su conocimiento de las tensiones políticas y sociales que se vivían allende los Pirineos, no les impedía sin embargo proponer un laicismo escolar “a la española” que

no fuese una simple imitación del modelo francés o belga. La causa fundamental de esta diferencia era que Giner y sus compañeros de la Institución conocían muy bien la historia de España y sabían que el poder clerical y su influencia en la política española eran mucho más fuertes en nuestro país que en otras latitudes. Además Giner no estaba de acuerdo con la presentación y defensa del laicismo que en ocasiones hacían muchos políticos franceses y belgas como un simple anticlericalismo o como un ateísmo militante. Por otro lado, Giner consideraba que la monarquía española tradicional mantenía unos rasgos de tipo confesional con los que su republicanismo no podía estar de acuerdo. En ese sentido Giner, como tantos otros intelectuales, siempre vieron en la forma republicana del Estado el mejor camino para la consolidación del laicismo en España.

¿Por qué la escuela fue el ámbito social e institucional en el que se fraguó la lucha por el laicismo a lo largo de todo el siglo XIX? ¿Qué valores estaban en juego en el ámbito académico para que el conflicto fuese tan fuerte en España?

Uno de los mejores estudios de la historia de la educación en España se realizó en el siglo XIX y fue obra de A. Gil y Zárate (1995). Este liberal español publicó una voluminosa obra sobre la educación en España y en ella se ve con extraordinaria claridad que durante muchos siglos la Iglesia católica había mantenido el monopolio de la enseñanza de los niños y adolescentes, y que el Estado español solamente en el siglo XIX se estaba planteando eliminar ese monopolio eclesiástico. Para ello, Gil y Zárate hacía un encendido elogio de la necesidad de universalizar la educación haciéndola llegar a todos los niños sin distinción de clases sociales y al mismo tiempo una defensa de la libertad de investigación como una premisa ineludible para el desarrollo científico de nuestro país. Y precisamente en esa defensa de la igualdad y de la libertad se encontró Gil y Zárate como tantos otros liberales españoles con la hostilidad de la Iglesia católica que no estaba dispuesta a perder el monopolio de la educación y el dominio moral de las conciencias de los niños y niñas españoles.

Como señala acertadamente el liberal Gil y Zárate, la lucha por el control de la enseñanza era una cuestión de poder y por eso escribía en su magna obra

Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado; es trastornar los fines de la sociedad humana; es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio; es en suma, hacer soberano al que no debe serlo. (Gil y Zárate, 1995, t. I., pág. 117)

Creo que no se puede ser más claro en la terrible confusión que se daba en España de las funciones del Estado y las de la Iglesia católica respecto a la educación. La tesis liberal e ilustrada de Gil y Zárate es manifiesta. La soberanía popular reside en el pueblo que debe elegir a sus gobernantes y son éstos quienes deben formar a los ciudadanos para que sean útiles a la sociedad; pero si se pervierten los fines de la educación mediante el

adoctrinamiento religioso, entonces no se educa a los niños y niñas para la vida social, sino que se forman solamente fieles de la Iglesia católica.

Esa idea liberal que Gil y Zárate expresaba con tanta claridad se fue transformando en el transcurso del siglo XIX y, en el caso de Giner y la Institución Libre de Enseñanza, adquirió a finales de siglo nuevos elementos filosóficos del krausismo y de la nueva pedagogía. Conviene repasar, aunque sea brevemente, cuáles fueron los hechos y los motivos que llevaron a Giner de los Ríos a crear su gran obra pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza.

La llamada “primera cuestión universitaria” de 1867-68 ya reflejaba una profunda crisis en el ámbito universitario español al enfrentarse diversos catedráticos de Universidad con el Ministro de Fomento, el Marqués de Orovio. El 22 de enero de 1867 se promulgó un decreto de reforma del profesorado en cuyo artículo 43 se ordenaba la apertura de expediente de separación contra aquellos Catedráticos de Universidad que, ya en explicaciones de cátedra, ya en libros, folletos y otras publicaciones “vertiesen doctrinas erróneas o perniciosas en el orden religioso, moral o político”. Los catedráticos que se negaron a aceptar esa norma fueron expedientados y separados de sus Cátedras. Ese fue el caso de Salmerón, Sanz del Río y Fernando de Castro. La protesta de Giner de los Ríos originó también la apertura de expediente y su suspensión provisional de la docencia.

Pero la “segunda cuestión universitaria” llegaría pocos años después. El general Martínez Campos el 29 de diciembre de 1874 restauró la monarquía española en la persona de Alfonso XII. El 26 de febrero de 1875 se publicó un Decreto Real elaborado por el Marqués de Orovio, Ministro de Fomento, que anulaba la libertad de enseñanza que había proclamado la Constitución de 1869. Entre otros aspectos, se obligaba a los profesores de instituto y universidad a someter a aprobación los libros de texto y los programas de sus asignaturas, así como a no difundir enseñanzas contra el dogma católico ni contra la monarquía. En la Universidad de Santiago de Compostela protestaron los profesores Augusto González Linares y Laureano Calderón, por lo que fueron separados de sus cátedras. Lo mismo hicieron en Madrid Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate, que fueron igualmente suspendidos y luego separados de sus cátedras. Giner de los Ríos fue llevado preso y luego desterrado a Cádiz; Salmerón a Lugo y Azcárate a Cáceres. Finalmente, tras meses y años de agitación en las Universidades, ya en 1881 el gobierno de Sagasta derogó los decretos de separación de las Cátedras de Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate, quienes se reintegraron a sus cátedras con los derechos que tenían cuando fueron cesados.

Esta breve historia revela el trasfondo ideológico que latía en esa lucha entre, por un lado, los profesores universitarios adscritos al krausismo que defendían la libertad de cátedra sin ningún tipo de censura en la Universidad y en todos los ámbitos académicos y, por otro lado, el sector más tradicionalista representado entre otros por el Ministro Orovio, Ortí y Lara y Menéndez Pelayo que pretendían impedir la libertad de investi-

gación y de conciencia en el ámbito escolar. La ideología que sustentaban estos profesores universitarios era el liberalismo en su versión laica y en su defensa de la libertad de conciencia; mientras que los gobernantes del momento se apoyaban en la tradición católica y en sus dogmas para impedir cualquier expresión de libertad y de pluralismo en el ámbito de la enseñanza y de la investigación. En el caso de Giner y los demás catedráticos expedientados no se produjo esta rebelión intelectual por ateísmo ni por hostilidad hacia la religión, sino por considerar una injerencia intolerable y una aberración intelectual que la Universidad estuviese controlada por un poder y una ideología dogmática y autoritaria. Para Giner y los demás colegas krausistas que conocían el funcionamiento de las universidades europeas ese catolicismo sectario era inadmisibles y además constituía un impedimento para la modernización de la universidad española. Por eso se opusieron con tanta energía a esa imposición integrista de los gobernantes del momento. De ese enfrentamiento con el gobierno nació en Giner la idea de crear una Institución Libre, de carácter universitario, que vio la luz en Madrid en 1876.

El laicismo escolar de Giner de los Ríos, que se plasmó también en la Institución Libre de Enseñanza, fue diferente al de otros países europeos por el krausismo que los inspiraba y, sobre todo, porque la regeneración social y moral que los krausistas querían para España pasaba inevitablemente por la escuela, por la educación. Giner era un reformista, no un revolucionario, y consideraba que nuestro país podía ser transformado por la educación que era el ámbito donde niños y niñas recibirían la savia nueva de la cultura y del saber, la regeneración del cuerpo y del espíritu. Por eso conviene reseñar brevemente qué concepto de educación inspiró su filosofía social, moral y política en las últimas décadas del siglo XIX.

La educación era para Giner y los institucionistas el elemento fundamental para lograr una mejora sustancial en la sociedad española. Es importante señalar que Giner, en primer lugar, hace un análisis realista de cómo está la situación de la escuela española en su conjunto, desde la escuela infantil hasta la Universidad, y posteriormente, apoyándose en la nueva pedagogía europea (Fröbel, Pestalozzi, Montessori, etc.) trata de reformar el sistema educativo; y, como no puede hacerlo desde la política, crea una institución escolar en la que sea posible plasmar sus ideales educativos. Con este espíritu fue fundada por Giner y sus colaboradores la Institución Libre de Enseñanza en 1876.

En uno de sus artículos titulado “Instrucción y educación” (1879) señalaba Giner cuáles eran las características que él deseaba para la nueva escuela española y para el nuevo sistema educativo que sirviera de palanca para la reforma social, cultural y moral de toda la sociedad española. Para él, los males de la educación en España, aparte de la terrible escasez de recursos económicos y humanos, residían en una concepción de la práctica pedagógica totalmente obsoleta y fuera de lugar. La práctica docente era rutinaria, basada en el memorismo, en la pasividad del alumnado y únicamente dirigida a los contenidos cognitivos intelectuales, olvidando totalmente todo lo referente a la educación física, al deporte, a la educación artística y musical y al conocimiento del

medio ambiente. Además de todo eso, Giner señalaba que la coeducación de niños y niñas era un elemento esencial que la escuela española debería incorporar.

La escuela primaria en la España de finales del siglo XIX era meramente instructiva y aún en ese terreno no era de gran calidad. Se limitaba, según Giner, a enseñar con poca fortuna los rudimentos de todas las ciencias de un modo aburrido y poco eficaz. Para cambiar ese estado de cosas, sugiere Giner que los maestros y profesores deben imprimir el carácter educativo a su práctica docente y cambiar totalmente los métodos didácticos mediante algo tan sencillo como el diálogo entre docentes y discentes. Uno de los objetivos de la pedagogía de Giner era la supresión de los exámenes y de las pruebas externas que en aquella época eran la única manera de evaluar al alumnado. Por eso, escribe Giner que:

Como condiciones externas para que este nuevo espíritu pueda allí formarse hay que convertir las lecciones en una conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo; conversación cuyos límites variarán libremente en cada caso, según es fácil suponer, pero que acabará con las explicaciones e interrogatorios del método académico, como igualmente con la solemnidad de nuestros exámenes y demás ejercicios inútiles. (Giner de los Ríos, 1973, pág. 93)

Resulta extraordinariamente moderno este concepto de Giner de utilizar el diálogo en clase como medio de comunicación entre docentes y discentes. Hoy se habla en todos los ámbitos pedagógicos del método dialógico como una herencia de la pedagogía del maestro Sócrates que ya Giner en su momento incorporó con éxito a la Institución Libre de Enseñanza; del mismo modo que la eliminación de los exámenes supuso ya una medida pedagógica muy rupturista con el modelo vigente en la escuela de su época.

La separación entre instrucción y educación, señalaba ya Giner en el siglo XIX, ha sido uno de los grandes errores de nuestro sistema educativo, porque los maestros y profesores de la Escuela Primaria y Secundaria fueron formados sobre todo para instruir en las disciplinas académicas y no para educar de modo integral a las personas. Esa educación integral que abarcase todos los aspectos de la personalidad del niño era lo que impulsaba a Giner a no despreciar ningún elemento, ni corporal ni espiritual, como parte esencial de la educación de los niños y niñas. Y de ese sentido universal y omnicomprendido que tenía la educación para Giner surgía la cuestión de las relaciones entre la religión y la ciencia en el ámbito escolar. ¿Era necesario enseñar la religión católica a todos los escolares españoles? ¿Sería preciso enseñar todas las religiones desde el punto de vista confesional, dogmático o simplemente bastaba con un enfoque histórico y sociológico?

Para responder adecuadamente a estas preguntas conviene recordar que la filosofía krausista en la que se inspiraba el humanismo de Giner no era antirreligiosa ni atea, sino que sostenía una concepción metafísica idealista que ha sido denominada “panenteísta”; es decir, que veía a Dios como la unidad absoluta en la que se disolvería todo, como en un gran organismo; es decir, que de algún modo lo divino está presente en la Naturaleza, el Espíritu y la Humanidad. Esa idea masónica de una arquitectura armoniosa y universal

era la base de la actitud conciliadora y unitaria que Giner veía entre lo natural, lo espiritual y lo humano. Y, en ese contexto filosófico, es fácil comprender que la religión era vista como un fenómeno antropológico universal, y que su enseñanza debería ser planteada en el ámbito educativo de un modo no confesional.

El tema de la enseñanza obligatoria del catolicismo en la escuela española no había sido planteado con tanta claridad hasta que Giner y los krausistas comenzaron a hablar de la escuela laica en nuestro país. Es decir, que partiendo de la antropología y el humanismo krausista, Giner y sus colaboradores no estaban de acuerdo con que la Iglesia católica enseñase sus doctrinas y sus dogmas de modo obligatorio a todos los niños y niñas de la escuela pública. Por eso, tras los acontecimientos de la Primera y la Segunda Cuestión Universitaria, Giner quiso crear una escuela laica sin el confesionalismo dogmático que se imponía en la escuela pública española. A esa convicción llegó Giner tras sus dos expulsiones de la Cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad Central de Madrid.

¿Cómo era el tipo de escuela laica que Giner y la Institución Libre de Enseñanza implantaron en nuestro país? ¿Qué tipo de laicidad querían para la escuela en España?

Es evidente que ni Giner ni sus amigos y colaboradores querían un tipo de laicismo agresivo y hostil con el catolicismo ni con ninguna religión; de acuerdo con su ideal humanista, pensaban que las religiones constituyen una manifestación importante de la cultura humana y que en todas las sociedades existe el fenómeno religioso. El problema surgía a la hora de enfocar y encajar el estudio del fenómeno religioso en nuestro país, sobre todo en el ámbito de la escuela pública. Giner, en muchos de sus artículos sobre la enseñanza y la educación, siempre insistía en que no se trataba de un enfrentamiento con los católicos ni con la Iglesia católica, sino de respetar la libertad de conciencia de todos: niños, profesores y padres. Ante ese principio liberal tan importante, la reacción de los tradicionalistas españoles fue siempre de hostilidad y de enfrentamiento. Por eso, Giner fundó la Institución Libre de Enseñanza como único modo de poder llevar a cabo su ideal ilustrado y laicista de una enseñanza racional y libre, alejada de todo sectarismo político e ideológico. La escuela era para Giner el ámbito ideal para enseñar todo en paz y en libertad, y con el ideal de justicia para todos los seres humanos. En uno de sus mejores artículos sobre la enseñanza confesional, señalaba con toda claridad lo que luego se recogería en los Estatutos de la ILE acerca de la enseñanza de la religión. Decía Giner:

Si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela, es esa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas, ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes como el cristianismo, pero encaminadas todas a satisfacer sin duda en muy diverso grado –en el que a cada cual de ellas es posible–, según su cultura y demás condiciones, una tendencia inmortal del espíritu humano. (Giner de los Ríos, 2004a, pág. 296)

Esa es la educación “religiosa” que a Giner y a los Institucionistas les interesaba: la de la tolerancia positiva, la del respeto profundo a los diferentes. Como se puede apreciar, Giner valoraba todas las manifestaciones religiosas por cuanto reflejaban algo muy

arraigado en la condición humana y por eso no estaba él contra la religión, sino contra la forma de educar en la religión mediante las imposiciones y el dogmatismo. Como tampoco estaba de acuerdo con una enseñanza contraria y hostil a todas las religiones, tal y como se practicaba en algunas escuelas francesa y belgas de finales del siglo XIX. Por lo tanto, para Giner la educación religiosa no puede ser ni confesional ni dogmática, ni tampoco anticlerical o atea, pues en ambos casos no se fomenta el espíritu de tolerancia positiva que es la base de la convivencia humana. Además, decía Giner, no se debe separar al alumnado en función de su religión y de sus creencias porque eso puede generar castas de seres humanos aislados e incommunicados entre sí.

La escuela laica es sinónimo de educación en libertad y en paz y no debe ser nunca un lugar de hostilidad y odio en función de las creencias religiosas y morales de padres o profesores. Por eso escribía Giner lo siguiente:

La escuela privada o pública debe ser, no ya campo neutral, sino maestra universal de paz, de mutuo respeto; más aún, de amor, y despertar por doquiera este espíritu humano desde los primeros albores de la vida. (Giner, 2004 b, pág. 297)

La idea de que la escuela no debe fomentar discordias ni odios entre los seres humanos se corresponde con el ideal krausista de racionalidad y armonía universal entre todas las esferas de la realidad; por eso, la religión no puede ser enseñada de forma confesional ni dogmática porque fomenta la intolerancia y la exclusión. Ese es el sentido de la neutralidad que se exige a la escuela laica; una enseñanza laica y respetuosa del fenómeno religioso desde el punto de vista histórico, social y cultural. Pero nunca una enseñanza obligatoria de dogmas particulares de una religión. Lo más importante en la escuela es respetar siempre la libertad de conciencia de todos: de los niños, los padres y los profesores.

La práctica docente que se llevó a cabo en la Institución Libre de Enseñanza se inspiró en esta idea de laicidad defendida por Giner de los Ríos. Y en sus Estatutos, en su Artículo 15, se consagra como principio esencial la libertad e inviolabilidad de la ciencia como el fundamental de toda la Institución y además se proclama la independencia de la ILE de todo grupo religioso, filosófico o político. Neutralidad en materia religiosa o política, en el sentido de no pertenencia a una religión positiva determinada o a un grupo político concreto, pero en modo alguno indiferencia ante valores como la libertad, la igualdad y la justicia social. La voluntad clara de Giner era evitar por todos los medios que el sectarismo religioso o político imperase en la escuela.

Este laicismo escolar defendido por Giner y practicado en las escuelas de la ILE impregnó sin duda el ideal de laicidad de la escuela republicana en los años 30, aunque con algunos matices ideológicos aportados por la corriente socialista de aquella época. Es decir, que el laicismo liberal y humanista que inspiró la fundación de la ILE en 1876 se complementó en 1931 con un laicismo que podríamos denominar “socialista” y en el que la educación fue considerada como un elemento emancipador y de lucha social para la transformación de la sociedad española. Frente al atraso secular en materia de educación,

los dirigentes de la 2ª República como Fernando de los Ríos y Rodolfo Llopis, entre otros muchos, propugnaron una escuela pública, laica y científica que sirviera de palanca de cambio social y de regeneración cultural y moral en nuestro país. Pero la Constitución de 1931 se planteó en tales términos en su Artículo 26 que fue considerada hostil por la Iglesia católica y por todas las fuerzas políticas más reaccionarias del momento. La prohibición de la enseñanza a las Órdenes religiosas no era la fórmula que Giner hubiese deseado para lograr la escuela laica entre nosotros. Aquel Artículo constitucional fue uno de los elementos claves del enfrentamiento social y político entre los grupos conservadores y progresistas de la política española en aquella época.

El laicismo escolar fue defendido por los socialistas y republicanos españoles como una forma de liberar a todos los alumnos de la tutela moral y de la imposición dogmática de la Iglesia española. La libertad de conciencia fue defendida con sinceridad por los nuevos maestros republicanos, tanto por los católicos como por los que no lo eran, y que se incorporaron con entusiasmo a la nueva tarea de la regeneración cultural y social de España; pero el clima político y social estaba imbuido de un anticlericalismo tan visceral que hacía muy difícil la implantación de una escuela laica en España. La gran obra pedagógica que inició la 2ª República española no pudo realizarse completamente por los avatares de la política y por la funesta Guerra Civil, pero Rodolfo Llopis nos dejó escrito en alguno de sus libros los logros más importantes de la etapa republicana en materia educativa (Llopis, 2005).

Si tuviéramos que dar un paso más y llevar a nuestros días las ideas del laicismo escolar defendido por Giner y la ILE, creo que sería conveniente situar la importancia del laicismo educativo en el contexto social y cultural en el que hoy vivimos. Me refiero a la sociedad multicultural en la que convivimos y a la escuela en la que se produce esa coexistencia de morales, culturas y religiones diferentes. En el siglo XIX y gran parte del XX no se había producido en España una llegada de inmigrantes de otros países que aportasen al nuestro tanta variedad social y cultural. En cambio en el siglo XXI, el pluralismo religioso y moral que hoy se percibe en nuestra sociedad y en nuestras aulas plantea al laicismo el reto de enfocar el tema religioso y la educación ética y cívica en nuestro sistema educativo.

En España siguen sin resolverse adecuadamente dos temas que están íntimamente conectados en nuestro sistema educativo: la enseñanza de la religión en la escuela pública y la educación ético-cívica de todo el alumnado. A mi entender, no se ha podido lograr una solución duradera y aceptable para todos por la existencia de unos Acuerdos sobre Asuntos Culturales entre la Santa Sede y el Estado español (1979) que son preconstitucionales en su gestación y además de dudosa constitucionalidad. Este Tratado Internacional sigue siendo la piedra angular que impide una solución política al tema de la laicidad en la escuela porque no permite tratar el tema desde un punto de vista igualitario y objetivo, ya que concede privilegios a la confesión católica en el ámbito de la escuela pública, un ámbito en el que solamente el Estado debería tener competencias

en materia educativa. Y es en ese ámbito de la escuela pública donde el laicismo escolar adquiere hoy una nueva dimensión, la de la interculturalidad.

Tras las aportaciones del laicismo liberal de Giner y del laicismo socialista de R. Llopis, se puede decir que la etapa actual del laicismo y de la laicidad pasan inevitablemente por replantear la escuela como ámbito intercultural en el que el respeto a todas las morales, religiones y culturas se conciba como una relectura laica y universal de los derechos humanos; es decir, que la laicidad como proyecto de escuela intercultural debería basarse en el conocimiento de las diferencias, pero también en la creación de un código mínimo ético basado en los derechos humanos que deben ser universales por encima de todas las diferencias. La tolerancia positiva que defendía Giner de los Ríos está en perfecta coherencia con el modelo de laicismo inspirado en la interculturalidad. Por eso desde mi punto de vista

La educación intercultural debe ser laica porque es la única manera de no enfrentarnos por creencias y tradiciones religiosas diferentes y aún opuestas. Las guerras basadas en motivos religiosos o morales siguen todavía hoy produciéndose en el mundo y son guerras hechas por seres humanos en nombre de sus dioses. Solamente el laicismo es garantía de educación intercultural, porque es la condición de posibilidad de la libertad de conciencia, de la igualdad jurídica efectiva y de la solidaridad efectiva entre todos los seres humanos. (Cifuentes, 2005, pág. 101)

Conclusión

A lo largo de este artículo se han expuesto las líneas esenciales del laicismo de Giner de los Ríos en lo que se puede denominar el laicismo liberal y humanista del gran pedagogo español. Para ello hemos tenido que situar en el contexto del siglo XIX, sobre todo en la segunda mitad del mismo, las coordenadas sociales y políticas en las que se produjo su gran creación pedagógica, la Institución Libre de Enseñanza. Su proyecto laicista para España pasaba sobre todo por implantar en nuestro país un modelo de escuela laica, científica y racional sin hostilidad hacia la religión católica ni hacia ninguna otra. Su ideal de una ética humanista contemplaba sobre todo los valores morales y las actitudes que la escuela debería fomentar en los niños: el esfuerzo, la observación de la Naturaleza, el respeto a la conciencia de todos y la constancia en el trabajo. Un núcleo ético y pedagógico que sigue siendo hoy válido para la educación de las nuevas generaciones porque las nuevas tecnologías no pueden sustituir ni eliminar esos valores esenciales de la moralidad humana.

La escuela fue siempre para Giner un instrumento esencial para la mejora de nuestro país y su ideal educativo constituye todavía hoy uno de los legados más importantes que poseemos. Su visión de la educación como un proceso integrador de todas las capacidades humanas, tanto sensibles como intelectuales es totalmente actual. Nada de lo humano le era ajeno a Giner y por eso la educación era para él la gran tarea de regeneración moral, social y cultural de nuestro país. Giner no era tan ingenuo como para no darse cuenta de que esa transformación no podía confiarse solo a la educación, sino que la política, el

derecho y la economía también eran factores clave en esa regeneración; sin embargo, él consideraba que un pueblo educado y culto podía emprender esa tarea con muchas posibilidades de éxito. En cambio, él pensaba que los políticos españoles de su época carecían en general de ese núcleo de conocimientos y de valores morales que eran imprescindibles para renovar seriamente nuestra sociedad y nuestra cultura.

En cierta medida, la política educativa de la 2ª República quiso llevar a cabo la regeneración social, cultural y moral que Giner y la ILE habían proyectado a finales del XIX y principios del XX. Y aunque los componentes ideológicos de los socialistas y republicanos españoles de los años 30 fueron aportaciones nuevas al laicismo, sin embargo, el ideal de una España nueva, moderna y culta seguía siendo el mismo en ambos casos. La política educativa de la época republicana consiguió levantar escuelas en muchos lugares de España y dignificó el trabajo de los maestros dándoles mejores retribuciones y mayor prestigio. La 2ª República (1931-1936) no pudo completar su obra educativa por las razones históricas por todos conocidas, pero colocó al sistema educativo español, sobre todo a la red de escuelas públicas, en el lugar que le correspondía.

A estas alturas del siglo XXI y en el nuevo escenario multicultural y social en el que nos toca vivir, pienso que merece la pena seguir analizando los valores y la práctica del laicismo, tal y como lo pensó y vivió Giner de los Ríos, para adaptarlo a nuestro tiempo. Las sociedades actuales son de una complejidad social y cultural mucho mayor que en la época en que vivió Giner; el pluralismo moral y religioso está presente en muchas ciudades del mundo donde se concentra la mayoría de habitantes del planeta, y ese pluralismo pone de manifiesto que los ideales del laicismo siguen siendo de plena actualidad. La actitud de respeto a los diferentes, la defensa de la libertad de conciencia y la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos por encima de sus creencias morales y religiosas deben ser complementadas con la salvaguarda de la dignidad de todas las personas y el cumplimiento de los derechos humanos por parte de todos los Estados. La educación sigue siendo un arma cargada de futuro y un medio idóneo para la regeneración cultural y social de nuestro país, tal y como pensaba Giner y como se practicaba y se sigue practicando en las escuelas de la ILE. Si la tolerancia positiva que practicaba Giner fuese la actitud general de los líderes religiosos y políticos, es probable que hoy la escuela intercultural avanzase mucho más en todos los países del mundo. Y si la dignidad de cada persona fuese el valor esencial de toda la política educativa y social, entonces se habrían cumplido muchos de los ideales humanistas que Giner soñó para todos los españoles: mayor libertad, mayor igualdad y más justicia.

Referencias bibliográficas

- Cifuentes, L. M. (2005). *Laicidad e interculturalidad. Perspectivas de futuro*. En *Laicidad, educación y democracia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cifuentes, L. M. (2005) *¿Qué es el laicismo?* Madrid: Laberinto.

- Flores d'Arcais, P. (2014). *Por una democracia sin Dios*. Madrid: Trotta.
- Gil y Zárate, A. *De la instrucción pública en España* (1995) (1855, 3 tomos, primera historia de la educación en España). Madrid: Edición facsímil íntegra. Ed. Pentalfa.
- Giner de los Ríos, F. (2011). *Por una senda clara*. Antología a cargo de José García-Velasco y Eugenio Otero. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Giner de los Ríos, F. (2004). *El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza. Francisco Giner de los Ríos. Obras selectas*. Madrid: Edición de I. Pérez-Villanueva. Espasa Calpe.
- Giner de los Ríos, F. (1973). *Ensayos*. Madrid: Alianza. 2.^a edición.
- Giner de los Ríos, F. (2004). *La enseñanza confesional y la escuela. Obras selectas*. Madrid: Edición de I. Pérez-Villanueva. Espasa Calpe.
- Habermas, J. et al. (2013). *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta
- Habermas, J. (2011). *Israel o Atenas. Ensayos sobre religión, teología y racionalidad*. Madrid: Trotta.
- Hungtinton, S. (2005). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica. Nueva edición.
- Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela*. Edición a cargo de Antonio Molero. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Taylor, Ch. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa. Dos vols.

DELIA MANZANERO.
PROFESORA POSDOCTORAL
JUAN DE LA CIERVA EN LA
UNIVERSIDAD REY JUAN
CARLOS DE FILOSOFÍA DEL
DERECHO Y PRESIDENTA DE
LA ASOCIACIÓN DE FILOSOFÍA
BAJO PALABRA.

El derecho a la educación en el institucionalismo gineriano¹

En este artículo se ofrece una semblanza del fundador de la *Institución libre de Enseñanza*, Giner de los Ríos, de quien se destacan los siguientes acontecimientos culturales tributarios de su persona: su afiliación al movimiento krausista español, su actuación en las *cuestiones universitarias* y, sobre todo, su papel en la reivindicación de un derecho a la educación como derecho fundamental humano. En segundo lugar, se presentan las líneas maestras de los principios educativos y filosóficos de Francisco Giner que inspiraron la orientación pedagógica de la ILE. Por último, se analiza en qué consiste el componente internacional y universal de la moderna propuesta educativa global de la JAE, como reflejo de una alianza para la educación krausista, y su relación con el proyecto institucionalista.

Palabras clave: Giner, educación, derecho, Institución Libre de Enseñanza, filosofía.

This article presents a portrait of the founder of the *Institución Libre de Enseñanza*, Giner de los Ríos, who stands for his participation in the following cultural events: his membership in the Spanish Krausist movement, his activism in *university issues* and, above all, his role in the claim for the right to education as a fundamental human right. The main points of Francisco Giner's educational and philosophical principles which inspired the pedagogical orientation of the *Institución Libre de Enseñanza* are presented. Finally, the article analyses what the international and universal component of the modern global educational proposal of the JAE consists in, reflecting an alliance for Krausist education, and its relationship with the institutionalist project.

Key words: Giner, education, law, Free Institution of Education, philosophy.

La historia del krausismo español y su derivado, el institucionismo, constituye una referencia central para la comprensión y explicación de la realidad cultural y social del modelo educativo de la España contemporánea, y no puede comprenderse un fenómeno sin el otro de manera independiente:

Para algunos, la tasa de la Institución Libre es el krausismo. Tal vez sin este contenido, reducida puramente a una escuela de métodos pedagógicos, la aceptarían. Sin embargo, por muchas objeciones que se ocurran contra la filosofía krausista, ha de reconocerse que, sin ésta, probablemente la pedagogía de la Institución no hubiera estado tan saturada de emoción y religiosidad. La pedagogía es un método: que, dentro de este método, tenía el espíritu era [*sic*] la filosofía. Ella ha dado a los grandes pedagogos de la Institución el concepto elevado de su labor, la persuasión que el maestro ha de poseer para poder persuadir a su vez; ella ha sido la firmeza que necesita toda labor espiritual para sostenerse. (Revista *El Sol*, 1927, pág. 32)

Antes de presentar las líneas maestras de la teoría y práctica pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, en las que incidiremos más adelante, es preciso mencionar a continuación algunos hechos históricos fundamentales que prepararon el proceso de renovación pedagógica que arranca en este periodo de la Edad de Plata española. El primer acontecimiento que ha de tenerse en cuenta es el de la fundación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza por un grupo de catedráticos, entre los que se encontraba Francisco Giner, quien vino a conformar y a plasmar en el terreno pedagógico el potencial reformador que ya estaba implícito en la filosofía krausista. Estos catedráticos, que habían sido forzosamente separados de sus cátedras, firmaron el 10 de marzo de 1876 un documento cuyas bases regulaban, por un lado, su constitución como asociación jurídica, y, por otro, la fundación de la ILE propiamente dicha.²

Rafael Altamira, uno de los hombres empeñados en llevar a cabo la necesaria renovación de la enseñanza universitaria y de la sociedad española, y que apoyó e impulsó siempre las ideas del institucionismo y la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en la que luego trabajó como docente, narra así este suceso histórico tan determinante para la biografía intelectual de Giner:

Así se explica que a principios de 1866, habiendo ganado por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, su personalidad filosófica, fuertemente krausista, fuera lo suficientemente conocida para que encontrase, desde luego, graves obstáculos oficiales, que tendían a impedir el posesionamiento de su cátedra. [...] En el momento de posesionarse de su cátedra en 1867, hubo de perderla por renuncia propia, por hacerse solidario de don Julián Sanz del Río, que se había negado a hacer la profesión de fe religiosa, política y aun dinástica que le era exigida por el ministro Orovio, como poco después lo fue también a don Fernando de Castro y a don Nicolás Salmerón. Con este motivo la Universidad de Heidelberg dirigió a Sanz del Río un mensaje de simpatía suscrito por 63 profesores y doctores. (Altamira y Crevea, 1915, pág. 81)

Consideramos pertinente recordar este momento fundacional porque en los estatutos de la ILE se ponen ya de relieve dos de las características principales del ideario

institucionista que fueron cruciales para sentar las bases de una renovación a fondo de la educación: por un lado, su vocación cosmopolita y multidisciplinar, y por otro lado –tal y como reza el artículo 1º de los estatutos de las *Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza*– la defensa del “principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor” (1876, pág. 5).

A tal efecto, los krausistas defendieron una profunda descentralización administrativa que favoreció e hizo posible el establecimiento de un centro educativo autónomo, donde llevar a cabo un proyecto de reforma educativa inspirado en movimientos intelectuales que sintonizaron desde el principio con sus orígenes alemanes, en la filosofía krausista y la pedagogía fröbeliana (Menéndez Ureña, 2002, págs. 155 y ss.). Se sustraía así la ILE a la esfera de acción del Estado y daba un primer paso hacia la independencia de la investigación científica y de la función del profesor, cuya libertad de cátedra trataron de salvaguardar en todo momento, según el “memorable decreto que afirmó para siempre la libertad de la Ciencia y la Enseñanza”. A tal efecto, buscaron su propia autofinanciación, rechazando cualquier tipo de apoyo oficial del Estado precisamente para proteger la libertad de la Institución, la cual podría verse mermada o cuestionada por la dependencia económica del Estado.

Tales esfuerzos por salvar la autonomía de la ciencia vieron sus frutos en el año 1881, con la firma de un decreto de restitución a la Universidad de los profesores expulsados, en virtud del cual, no sólo se deshacía una injusticia mediante la reposición de estos profesores a sus cargos, sino que se establecía ya oficialmente el principio de la libertad de cátedra como derecho inviolable del profesorado, un momento nada desdeñable para nuestra historia docente cuya filosofía inspiradora continúa vigente:

Vivo se mantiene, tal como lo trazara D. Francisco Giner, el programa de la Institución, cuyo principio cardinal está contenido en la segunda base, que dice: «Esta Institución es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la Ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la conciencia», ligado a este principio está el progreso espiritual de nuestro país, ya que la libertad es a la vida de la Ciencia y el Arte lo que el oxígeno a la existencia de las especies vegetales y animales. (Revista *El Socialista*, 1926, pág. 382)

En efecto, el derecho a la educación es reconocido hoy en día por la mayoría de las constituciones y los textos internacionales como un derecho fundamental, pero este reconocimiento es relativamente reciente. Debemos recordar que la conquista histórica de ese derecho social a la educación es el resultado de un largo proceso que hunde sus raíces en la renovación cultural e ideológica de la modernidad y que encuentra en este periodo de la historia española uno de sus hitos fundamentales:

La libertad de enseñanza tiene su sitio entre las libertades, y lo que hay que hacer es luchar porque recobre el lugar adecuado, a fin de cuentas sin su reconocimiento bajo la

Restauración no hubiera sido posible la Institución Libre de Enseñanza, ni sus efectos renovadores en la sociedad de su tiempo. (Martínez de Pisón, 2001)

Sobre el fundador de la *Institución libre de Enseñanza*, el que fue alma y principal inspirador de esta empresa institucionista y de ese derecho a la educación, Giner de los Ríos, destacamos los siguientes acontecimientos culturales tributarios de su persona: su afiliación al movimiento krausista español, su actuación en la *cuestión universitaria*, su liderazgo durante el sexenio revolucionario y su impulso y promoción de un programa experimental de educación, realmente inédito y revolucionario en la España de aquellos años, etc., cualidades que hacen de él una de las figuras intelectuales más sobresalientes de la segunda mitad del siglo diecinueve español.³

Hecha esta breve pero conveniente contextualización de la reivindicación de la filosofía krausista de un derecho a la educación y su plasmación en la ILE, entraremos ya a presentar algunos aspectos clave de la filosofía gineriana y sus implicaciones sociales y educativas. Los principios educativos y filosóficos de Francisco Giner que inspiran esa orientación pedagógica de la ILE pueden resumirse en las siguientes líneas maestras. En primer lugar, el fin de toda pedagogía debe ser primar la educación, como forja de actitudes creadoras, frente a la mera instrucción entendida como estampación de contenidos sistemáticos de unas disciplinas compartimentadas. Esto lo expresaba muy bien Cossío, al afirmar la necesidad de “Educar antes que instruir, hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo [...] es el ideal que aspira a cumplir, mediante ese arte de saber ver, la pedagogía moderna” (Bartolomé Cossío, 1966, pág. 13).

De acuerdo con la pedagogía krauso-institucionista, el verdadero objetivo de la enseñanza debe ser la educación, porque mientras que la instrucción al uso tiende a impartir información que ha de ser almacenada pasivamente, la nueva educación krausista se propone formar hombres que desarrollen su propia personalidad autónomamente. Giner hace así una crítica a fondo de la enseñanza tradicional a la que considera excesivamente intelectualista y memorista. Por esta razón, se abomina siempre en las propuestas ginerianas de todos aquellos formalismos y andaderas que constreñían la espontaneidad educativa ahormándola a dispositivos exteriores, como los libros de texto, los programas, los exámenes, etc.

En sintonía con lo anterior, una segunda característica es que la educación debe ser integral y continua, por lo que el alumno debe completar su desarrollo armónico mediante el cultivo del arte, la educación física, el juego colectivo, los trabajos manuales, etc. De igual modo, se desprende de aquí la continuidad docente entre la primera y la segunda enseñanza, que no debe ser considerada ni como una educación profesionalizante, ni tampoco como una educación preuniversitaria, sino que debe fundirse con la enseñanza primaria y contagiarse de su espíritu puramente educativo (formación integral). Consideran pues absurdo que se divida la enseñanza en compartimentos estancos y en asignaturas diversas o entre ciclos de enseñanza separados: primaria, secundaria, superior o uni-

versitaria. Para los institucionistas, la educación es un proceso global, unitario e indivisible que debe ocuparse de todas las dimensiones del conocimiento y debe tratar de desarrollar todas las facultades del hombre, impartándose desde los primeros años, desde el *kindergarten*, todas las materias que conforman la cultura genuinamente humana, si bien con distinto grado de detalle y profundidad. De acuerdo con esta concepción del mundo, el lugar central lo va a ocupar una nueva concepción del “hombre”, que recuerda en ciertos aspectos al ideal del humanismo ilustrado, de un individuo crecido y formado en una suerte de humanismo integral.

En tercer lugar, la educación debe estimular el uso de la razón con el fin de desarrollar una conciencia ética de carácter individual. Se elude así toda coacción o disciplina externa (como los premios y castigos de la enseñanza tradicional), pues ello iría en contra de la íntima libertad de conciencia. El objetivo final de esa orientación es la formación de hombres, lo cual constituye la suprema aspiración de la Institución Libre de Enseñanza. El principio pedagógico que obsesionaba a Giner de “hacer hombres” tenía pues como fin algo más que un mero perfeccionamiento individual, puesto que con él se aspiraba a la renovación de la sociedad española (Cfr. Conforti, 2009).

Don Francisco ha hecho “hombres”, y esto es lo que deja y lo que da a la España futura; porque su obra tuvo lo que es propio del educador, cuya gloria y cuya eficacia residen, no en los principios que expone, y que en lo substancial tuvieron siempre predicación y propaganda, sino en los espíritus que forman y que lanzan a la vida como fuerzas que realizarán el ideal y promoverán nuevas vibraciones de él. (Altamira y Crevea, 1915, pág. 14)

Así, la educación y el derecho, que son los dos grandes pilares sobre los que se asienta la obra de Giner, están muy interrelacionados, porque ambos tienden a la reforma de la sociedad, del derecho, pero siempre a través de la educación íntima del individuo, hasta el punto de referirse a un “derecho inmanente” fundamental, que radicaría en el fuero interno donde el individuo no es obligado exteriormente, sino por la voz de su conciencia (Pereira Menaut, 1975, págs. 627-706).

Esta primacía de la educación sobre los elementos exteriores de coerción, se traduce a nivel político en la confianza institucionista de que toda reforma social debe efectuarse a través de la educación y no por la revolución. Hay pues una apuesta decidida y confiada en el cambio sereno y paciente de la sociedad, lo cual es perfectamente coherente con una de las tesis básicas del krausismo: el pacifismo a ultranza que defendieron en el contexto de un marcado belicismo europeo. En este sentido, la apuesta de Giner por un mundo más humano, desarmado y educador, su fe en una nueva vía política con base educativa, vista desde nuestra atalaya, se revela como un programa más coherente, atractivo y libre que la que tomó Europa en estos años y se presenta como precedente eximio del pacifismo que tiñó a la *education nouvelle* en el periodo de entreguerras.

Otro principio clave del institucionismo es la aplicación del método intuitivo, mediante el cual el educando entra en contacto con las realidades vivas y va desarrollando su propio proceso cognoscitivo y humano. El método intuitivo no debe confundirse sim-

plemente con una enseñanza meramente empírica o positivista; en el método intuitivo entra, desde luego, la observación sensible, pero también la introversión, el pensar por cuenta propia, la actividad crítica y creadora, el impulso hacia el trabajo propio y personal... en una palabra, todo aquello que contribuye a que el alumno perciba intuitivamente el contenido de la enseñanza a través de la realidad, y no por medio de abstracciones y generalizaciones cuyo sentido resulta a veces difícil de precisar. El método intuitivo es, en definitiva, el método activo, con el que el estudiante puede identificarse fácilmente, y que supone la inversión de la didáctica tradicional –y no tan tradicional–, haciendo preceder el interés y el descubrimiento del educando a la lección del maestro, la cual pasa ahora a ser un complemento final.

Esta conexión escuela-vida es una de las razones que llevaron a los institucionistas a proponer sin reservas la coeducación, otro de los rasgos principales de la ILE. Para los institucionistas, la separación de sexos en la enseñanza es, precisamente, lo contrario de lo que acontece en la vida cotidiana, en la que los niños y las niñas juegan juntos y se relacionan con naturalidad. ¿Por qué entonces se habría de distorsionar de tal modo en la escuela lo que es absolutamente natural fuera de ella? Además, añaden los institucionistas, tal separación es discriminatoria para la mujer, pues hacer del otro sexo algo distante y separado en el momento escolar sólo contribuye a proporcionar una visión unilateral de la humanidad y a dificultar su entendimiento mutuo. En este sentido, para los institucionistas separar al niño de la realidad viva y ponerlo en contacto unilateral con los libros es, en realidad, separarlo de la vida, del mundo y de sí mismo, puesto que los libros sólo alcanzan sentido al servicio de la vida y de la realidad. Sólo es posible la educación mediante el contenido directo con el mundo y, por esta razón, no tiene sentido alguno convertir la escuela en un antro cerrado. De hecho, los institucionistas creían que parte de la vulgaridad espiritual de su entorno se debía a esa relación educativa tradicional, con su predominante pasividad y su falta de contacto con la vida.

Lo que plantean con la Institución Libre de Enseñanza es invertir ese planteamiento y poner en práctica, quizá por primera vez en España, una pedagogía activa que esté en íntimo contacto con la vida: la *pedagogía de la intuición*, en la expresión acuñada por Pestalozzi y Fröbel. Este método intuitivo es retomado y enriquecido gracias a la obra del genio educador, Manuel Bartolomé Cossío, cuya pedagogía entendida como arte complementa a la de Giner. Ambos serán los que pongan en marcha este movimiento de renovación pedagógica del “institucionismo”, cuyas consecuencias fueron incalculables durante el primer tercio del siglo XX.

Como se pone de manifiesto en las citadas reformas pedagógicas, la educación en el sistema krausista asume una importante responsabilidad social y sus proyectos educativos constituyen visiblemente un valioso acercamiento cultural de cierto sector de la clase burguesa española de finales del siglo XIX especialmente abierta a la problemática social. Con estas reformas sociales y pedagógicas, como apuntara Rafael Altamira, “nos dejó un programa de gobierno tan preñado de ideas y soluciones, que de él decía el mismo don

Francisco ser cantera que podía alimentar, durante cien años, la actividad de los políticos españoles resueltos a estudiar las necesidades verdaderas del país y a darles satisfacción” (Altamira y Crevea, 1915, pág. 13).

Los objetivos que se desprenden de esta postura filosófica krausista y de los principios pedagógicos de la ILE enunciados son claros: el desarrollo de la razón individual, la atención y cultivo del cuerpo, el estímulo de las capacidades naturales del ser humano, la supresión de toda coacción externa, la libertad de acción e indagación, la inmersión en la naturaleza, la importancia de las enseñanzas técnicas –que hoy denominamos de Formación Profesional–, todo lo cual apuntaba a una institución educativa más participativa, dinámica y democrática, de igualdad entre niñas y niños, de la que luego se van a hacer eco otras instituciones y obras culturales en España, pues como afirmó Aranguren, “en el plano de la educación no se ha hecho nada en la España contemporánea comparable ni de lejos, con lo que hizo la institución” (1976).

De hecho, hoy día estos ideales ilustrados invocados por los principales representantes de la Institución continúan, en algunos aspectos, tan vigentes como su ideario pedagógico, concretamente, los que acabamos de referir y algunos otros que se pusieron en acción en el proyecto de la *Institución Libre de Enseñanza*.

En tal sentido, resulta interesante incidir en la concepción krausista de la *persona social especial «ciencia»*, cuyas premisas fundamentales de la libertad de la ciencia y de la enseñanza ya vimos recogidas en los estatutos fundacionales de la ILE, y cuya tarea consiste en tejer una auténtica sociedad científica transnacional en pro de la organización y autonomía científicas, que debería ir revertiendo a toda la sociedad en forma de actividades de extensión universitaria y de educación popular.

En la teoría social krausista, la alianza para la ciencia cobra una especial importancia con respecto a otras alianzas, y respecto al conjunto de fines genuinamente humanos, puesto que, según Giner “la especial función que la Universidad desempeña da a esta sociedad cierta precedencia sobre las demás, análoga a la que el pensamiento tiene entre las propiedades humanas” (1916, pág. 258). La razón de la preeminencia de la *alianza fundamental para la ciencia* como persona social especial –también denominada en amplio sentido como *Universidad*–, radica en que, si bien está consagrada al cumplimiento del fin particular científico, tiene una vocación universal:

Abarcando las sociedades especiales todos los fines de la vida, comprenden en sí necesariamente a las totales, en las que nada se realiza que a alguna de las primeras no corresponda. A su vez las sociedades especiales, aunque universales en sí y por tanto no sometidas a los límites de las totales, hállanse determinadas interiormente por aquellas íntegras esferas de vida en que es realizado su fin: así por ejemplo la Universidad toda, si bien ilimitada como su objeto, se halla interiormente organizada en instituciones nacionales, municipales, etc. (Francisco Giner de los Ríos, 1916, págs. 270-271)

De ahí que los krausistas promovieran la comunicación con otras universidades nacionales e internacionales, tal como se reconoce en la circular a los rectores españoles y ultramarinos, en la que, asumiendo que “aunque lejanos los tiempos en que el ideal de la

sociedad fundamental científica se realice, es ocasión de que primero se anuncie a las universidades de España como posible...”; pero también a las universidades europeas, como lo prueban las circulares dirigidas a otros tantos rectores europeos, a los que se proponía apretar los lazos de colaboración, según se expresa en “Circular dirigida a los rectores de España y de Ultramar” (1869, págs. 69-72). Según Giner, las sociedades especiales son verdaderos Estados y se diferencian de las totales en que:

Se hallan constituidas por la sociedad humana que, bajo el aspecto de un fin especial, abrazan por entero, sin exclusión ni límite alguno cuantitativo. Así, cada hombre pertenece necesariamente a todas estas sociedades a la vez, en tanto que como humanos que son, ha de cumplir todos sus fines, penetrando cada sociedad especial en la esfera propia de las totales y no hallándose limitada por ellas: en cuyo sentido se constituyen como verdaderas *sociedades universales*. (Francisco Giner de los Ríos, 1916, pág. 255)

Este carácter universal de la sociedad especial dedicada a la ciencia se pone de manifiesto en el papel que desempeñaron tanto la Institución Libre de Enseñanza como la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, empresas de gran trascendencia nacional que facilitaron el contacto de España con los movimientos europeos de vanguardia, y que hicieron posible, en definitiva, la llegada al fin de los intelectuales españoles a la meta europea que durante tanto tiempo había venido preparando el movimiento krausista:

Los hombres y mujeres de la Junta, como los de la Institución, pertenecían al mundo que Alfonso Reyes denominó, muy tempranamente, en 1917, «los no-conformistas españoles»: gentes que no se avenían con un presente demasiado pobre y caduco como para considerarlo expresión fiel de una tradición; ésta había de asumir formas más actualizadas y creativas, si es que el país no estaba llamado a desaparecer como entidad histórica. Su patriotismo se inserta en la línea de un liberalismo radical, como clima más propicio para la modernización de España a través de la ciencia, que constituye la meta de esta corriente renovadora. (Cacho Viu, 1999, pág. 185)

La proyección internacional que encontramos en la vida y obra de estos autores, trabajo consigo, en efecto, una serie de contactos muy fecundos con universidades Europas y americanas; particularmente, gracias a la labor de la J.A.E., que facilitó en España la recepción de las principales corrientes de pensamiento y de la ciencia más avanzada en el primer tercio del siglo XX.

No hemos de ocultar tampoco –afirma Giner– nuestra creencia de que, por la índole misma de la *Institución Libre*, nunca será esta Sociedad otra cosa que lo que es; a saber: un centro docente que sirva de vanguardia en España la reforma de la educación, estimado dentro y fuera del país por todos aquellos que se interesen... (Hermenegildo Giner de los Ríos, 1889, pág. 175)

Estos enfoques internacionalistas y el carácter universal de las sociedades especiales krausistas, muy especialmente de la científica, fueron alumbrando y sembrando el camino de lo que posteriormente marcaría el inicio de una nueva forma de soberanía que se produce y expande en el siglo XX, una soberanía nueva, supraestatal, difusa y policén-

trica, que, en correlación con el carácter universalista que Giner imprimió a la educación de los pueblos y a la difusión de la ciencia, tuviera un carácter transnacional, sin fronteras que limiten su acción. Una soberanía que no parte de un único núcleo territorial, sino que está descentrada, desterritorializada, tal y como pedían los krausistas para definir la alianza para la ciencia.

El paso del concepto tradicional de soberanía política a la nueva forma de soberanía global contemporánea se ha visto fomentado por las nuevas tecnologías y su creación de un «poder en red» abierto y expansivo, capaz de ofrecer unos nuevos circuitos de cooperación y colaboración que se extienden por encima de las naciones y de los continentes. Y, ciertamente, uno de los principales mecanismos que más ha contribuido en las últimas décadas a ello, ha sido el de la educación –con ayuda de los nuevos medios digitales, internet y las políticas lingüísticas paneuropeas destinadas a la difusión intercultural de todas las lenguas en todos los países–. La creación de estas redes culturales multilingües ha resultado ser muy provechosa por su capacidad para transmitir normas y valores, y fomentar el pluralismo y la diversidad, lo que ha favorecido, al mismo tiempo, la lucha contra la discriminación (Martínez Abascal, 2005, págs. 141-142).

Aquí radica una de las interesantes propuestas krausistas, al presentar la escuela como un espacio global y hacer hincapié en la necesidad de fomentar la cooperación y la coordinación intergubernamental en materia cultural, educativa y formativa en Europa. En tal sentido, el componente internacional y universalista presente en los principios educativos krausistas puede ser considerado como un posible precursor –lejano pero coherente– en asentar los principios fundamentales en que se basan las propuestas de educación global y los métodos modernos de *e-learning* y los espacios *on-line*.

No cabe pues pensar la ILE sin Francisco Giner, pues como dijo Altamira, “pocos hombres, entre los hombres ilustres de nuestro actual renacimiento, representaron mejor que Giner lo que significa, para quienes creen que los nombres no son cosa vana, lo que se quiere decir con la frase reforma social” (1915, pág. 21). Repasemos las implicaciones más significativas de estas reformas en materia de educación, a fin de subrayar algunas de las virtudes del amplio y profundo programa krausista de reformas legislativas y educativas.

a) Empecemos pues por el principio krausista de la erradicación de toda coacción externa en la práctica pedagógica. La actualidad de estas propuestas se hace patente en el marco de la evolución que los sistemas educativos han experimentado históricamente, al constatar, por ejemplo, que las recientes iniciativas educativas han asimilado la necesidad de erradicar toda forma de violencia de la práctica pedagógica. Esta apuesta por un modelo de educación continua, que excluye el uso de la fuerza y el miedo al castigo como métodos legítimos de instrucción, es una de las muchas propuestas educativas de base krausista que se han implementado hoy en día y que hacen de la interpretación krausista de la tarea educativa una teoría claramente precursora y renovadora. Por esta misma vía de reforma educativa, como se ha explicado en otro lugar, la política también deja de

situarse en el exterior de los mecanismos legales de coerción y se imbuje en la vida de los individuos y de las sociedades, quedando por tanto invalidados los recursos coactivos exteriores del derecho. En su lugar, observamos en los krausistas un gran optimismo por la educación, por la deliberación racional y los nuevos métodos pedagógicos, que sí pueden calar en la intimidad de la conciencia para conseguir alcanzar un verdadero reconocimiento ético y una verdadera regeneración educativa nacional (Vázquez-Romero, 2007, págs. 199-234).

Y he ahí por qué el problema de las democracias es un gran problema moral, de ‘fluido ético’, y por qué en ellas el cultivo de la ‘virtud’ debe ser la primordial preocupación del Estado y de sus elementos directores” –y añade Posada más adelante–, “de ahí la raíz ética del Derecho político y la importancia capital de la formación ética de los pueblos, o sea de la función educadora en los Estados. (Adolfo Posada, 1931, págs. 200 y 213)

Este giro característico de la cultura moderna supone una nueva forma de interioridad en que llegamos a pensar en nosotros con profundidad interna, por decirlo parafraseando un famoso adagio kantiano, lo que hace a la ley moral natural más digna de admiración, es el comprobarla operante en nuestro interior, más que contemplarla en el cielo estrellado de los valores externos.

b) En segundo lugar, destaca la apuesta por un modelo educativo más participativo y dinámico. La crítica que Giner dirige al sistema educativo tradicional por su formalismo, falta de interactividad y autoritarismo del maestro, así como la consiguiente apuesta krausista por una institución educativa más participativa y democrática, ha tenido un desarrollo singular en la actualidad. Ello puede apreciarse en nuestros días, particularmente a través de la acción de las *tecnologías de la información y comunicación* (TIC) y la Web 2.0, también conocida como web participativa, en la medida en que la red crea un nuevo medio político y cultural con un sistema de representación e interacción más dinámica dentro y fuera de las aulas. En efecto, el impacto de las TIC en la redefinición de la participación ciudadana en la política, no sólo ha introducido cambios en las relaciones de los ciudadanos con el gobierno y las administraciones, sino que también ha conllevado, a nivel educativo, un tipo de cultura cívica y humanista que estas redes fomentan y que constituye una prolongación de algunos principios educativos krausistas. Un buen ejemplo lo encontramos en la apropiación de las redes sociales y de las plataformas de participación colectiva que han propiciado las TIC para la creación de comunidades comunicativas abiertas, con espacios de interacción accesibles a la participación de cualquier persona, que han hecho posible la autoorganización y la resignificación de la multitud en línea como nuevo sujeto político, y que ha ayudado a poner en práctica algunos de los planteamientos didácticos krausistas más innovadores. Encontramos en estos nuevos medios tecnológicos, tal y como demandaba en uno de sus principios pedagógicos Giner, un modo de realización de esa relación gineriana *maestro-alumno*, que debía alejarse de la jerarquía y la unidireccionalidad impuesta por las tribunas

y las lecciones magistrales de los entornos formativos tradicionales, para estar basada en un diálogo práctico y continuo, donde impere la argumentación y la expresión personal, el trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, y el debate y un tipo de comunicación entre iguales.

Estos nuevos roles que Giner quería para maestros y alumnos, encuentran un gran refuerzo y concreción en la Web 2.0. Entre las incontables posibilidades educativas y aplicaciones de las TIC, quizá sea la creación de un espacio social horizontal que permita que maestros y alumnos puedan crear y compartir sus propios contenidos y recursos con mayor versatilidad, a través, por ejemplo, de actividades grupales en red, la que más claramente refleje un avance con respecto al modelo pedagógico tradicional. Esto supone en efecto una alternativa metodológica a la tradicional jerarquización de los contenidos docentes, pues aquí el programa docente no está «cerrado», sino que permanece permeable a la participación de los alumnos, lo cual aumenta el interés y motivación de los estudiantes y facilita un aprendizaje más autónomo. Las TIC pueden de este modo ayudar a acabar con los intentos de unificación indiferenciadora coercitiva y de destrucción de la singularidad que en ocasiones han pretendido los medios masivos de comunicación y los sistemas de educación tradicionales, a través, por ejemplo, de la apertura de canales de comunicación que fomenten la participación social e institucional de la sociedad.

Este nuevo modo de comunicación casa muy bien con la definición del Derecho krausista, para el cual, éste tiene su fuente en la conciencia jurídica del pueblo y, por lo tanto, el derecho se manifiesta no sólo por medio de los poderes oficiales, sino a través de otros órganos del estado no oficial (como la costumbre, el derecho natural, las asociaciones, etc.). Así pues, la sociedad, entendida como «estado no oficial» tiene su propio derecho, el cual le viene conferido no tanto por ser un mero agregado de una pluralidad de individuos, ni porque se lo reconozca una ley positiva, sino por la indispensable cooperación orgánica de sus miembros para realizar un fin común, el cual dota a estas personas sociales –afirma Dorado Montero– de un “espíritu y conciencia comunes, presentando así los caracteres de la personalidad” (1894, pág. 252).

En tal sentido, y sólo en este respecto –pues la distancia entre el siglo XIX y el siglo XX a nivel tecnológico es insalvable–, puede considerarse la creación actual de la cibercultura y la democratización de los medios tecnológicos de producción y creación de contenidos, como una hijuela o heredera legítima (aunque lejana) del proyecto progresista de los filósofos ilustrados krausistas, en tanto estos medios son capaces de dotar a los ciudadanos del ejercicio pleno de sus capacidades de decisión y participación, así como de recrear una comunicación basada en los principios de la cooperación social, la solidaridad y la inteligencia colectiva que emergen de manera espontánea en su participación, y que configuran ese «estado no oficial» gineriano dotado de autonomía y derecho propio –al que Giner no encontraba demasiado en sintonía con el «estado oficial» de su momento–. Este planteamiento pone pues el énfasis en el desarrollo de la «sociedad

civil», a la que Giner dota de gran autonomía y, al mismo tiempo, de una notable capacidad subversiva, haciendo así viable el ejercicio del desacuerdo respecto a un sistema en el que nos integramos demasiado irreflexivamente a cada instante.

Por ponerlo en diálogo con una de las propuestas contemporáneas más conocidas que se han planteado, podríamos invocar los movimientos contra la globalización y contra el Imperio, en la fórmula de una *democracia de la multitud* de Hardt y Negri, en las que se reproduce este modelo basado en el reforzamiento de la colaboración ciudadana y del tejido social asociativo:

En otras palabras, en este modelo inmanente, en vez de existir una autoridad externa que imponga orden a la sociedad desde arriba, los diversos elementos presentes en la sociedad pueden organizar ellos mismos la sociedad en colaboración. [...] Por lo tanto, planteamos que se considere la democracia de la multitud como una sociedad de código abierto, es decir, una sociedad cuyo código fuente se revela a todos; de modo que todos podamos trabajar en colaboración para corregir los defectos y crear nuevos y mejores programas sociales. Cuando la multitud es por fin capaz de regirse a sí misma, la democracia se hace posible. (Michael Hardt y Antonio Negri, 2004, pág. 386)

Sea en la forma de un *corpus misticum*, de la democracia de la multitud, o del ‘fluido ético’ de Adolfo Posada, lo que impera en estos modelos es la reivindicación de la cooperación cultural asociativa que ofrecen esos cuerpos intermedios que son las asociaciones (en el siglo XXI hablaríamos más bien de redes), que son las que hacen posible dinamizar las relaciones entre sociedad civil y poderes públicos, mejorando la capacidad de escucha de estos últimos, y fomentando, al mismo tiempo, la participación e implicación del tejido asociativo, principio fundamental reivindicado por el krausismo que, como muy bien supo ver Giner, no permanece siempre igual sino que adquiere nuevos ropajes y versiones según evolucionan los tiempos y avanza la historia.

En cualquiera de los escenarios posibles planteados, la posibilidad de que estas iniciativas lleguen a anclarse realmente reposa sobre una visión democrática de la ciudadanía que, frente a una concepción más formalista que la percibe como mero estatus legal, implica la necesidad de participación social, de una práctica ciudadana que, más allá del reconocimiento de aquel estatus, profundice en el carácter de agente políticamente activo que corresponde al ciudadano, de sujeto al que, junto a los derechos y obligaciones, se le ofrezcan cauces efectivos de participación sociocultural y de sostenimiento y promoción de su propia cultura.

En resumen, la capacidad de los ciudadanos de conformarse autónomamente una sociedad global, y el novedoso modelo educativo sobre el que se asienta, constituyen dos de los puntos nucleares de los principios filosóficos de Francisco Giner que más claramente inspiraron la orientación pedagógica de la ILE. Por ello, consideramos que su análisis, lejos de constituir un empeño vano por reavivar una línea de investigación anacrónica u obsoleta, constituye un tema central para las posibilidades democráticas de la sociedad española contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Altamira y Crevea, Rafael (1915). *Giner de los Ríos. Educador*. Valencia: Prometeo, Sociedad Editorial, 101 págs.
- Bartolomé Cossío, Manuel, (1966). *De su jornada. Fragmentos*. Madrid: Aguilar.
- Cacho Viu, Vicente (1962). *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Prólogo de Florentino Pérez-Embido. Madrid: Ediciones Rialp, 572 págs.
- (1999), “La Institución Libre de Enseñanza: de la Restauración a la Generación de Ortega”. En: Pedro. F. Álvarez Lázaro y Enrique Menéndez Ureña (eds. lit.) *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, 16, Madrid: Editorial Parteluz, Fundación Duques de Soria, Universidad Pontificia Comillas, Colección del Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería, 352 págs.
- Conforti, María Cristina (2009). *Hacer hombres. La alianza de la humanidad en el pensamiento educativo de Giner de los Ríos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Anátesis colección, 284 págs.
- Dorado Montero, Pedro (1894). “Sobre el Valor de la ley, como única fuente de Derecho en materia penal”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza [BILE]*, XVIII, tomo II, págs. 150-160, 189-192, 251-256, 284-288.
- Giner de los Ríos, Francisco (1916). *Prolegómenos del derecho. Principios de derecho natural, sumariamente expuestos por Francisco Giner, profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid, y Alfredo Calderón, alumno de la misma*, Madrid: OO.CC., t. I, 290 págs.
- Giner de los Ríos, Hermenegildo (1889). “Nota leída en la junta general de accionistas el día 26 de Mayo de 1889, por el secretario”. *BILE*, XIII, tomo I, pág. 175.
- Hardt, Michael; Negri, Antonio (2004). *Multitud. Guerra y Democracia en la era del imperio*, trad. Juan Antonio Bravo, Barcelona: Debate, 464 págs.
- Jiménez-Landi Martínez, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. 4 vol., Madrid: Editorial Complutense.
- López Aranguren, José Luis, en: *El País*, 30-VI-1976.
- Martínez Abascal (2005). Vicente-Antonio. *Ciudadanía social y políticas migratorias de la Unión Europea*. Granada: Editorial Comares.
- Martínez de Pisón, José (2001). “La libertad de enseñanza”. En: *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza. El artículo 27 de la Constitución Española: Naturaleza, contenido y alcance*, en: <http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/libertad-190626>. Consultado: 10.01.2014.
- Menéndez Ureña, Enrique (2002). *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krasufröbelismo (1833-1881)*, n.º 19, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, colección LKM.

- Posada, Adolfo (1923). *Actitud Ética ante la Guerra y la Paz*. Madrid: Caro Raggio Editor.
- Pereira Menaut, Antonio-Carlos (1975). “Sobre la educación en el pensamiento político de Francisco Giner”, *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*. Ejemplar dedicado a: La vida humana, nº. 2, págs. 627-706.
- Revista *El Socialista* (1926). “La obra de Giner de los Ríos. El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza”. *BILE*, L, tomo I, págs. 383-384.
- Revista *El Sol* (1927). “2-XI-26, La Institución Libre de Enseñanza”, *BILE*, LI, tomo I, págs. 31-32.
- Vázquez-Romero, José Manuel (2009). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, 309 págs.
- (2007) “La micrópolis del yo. Representación, soberanía e individuo en los escritos de Francisco Giner de los Ríos”. En: *Pensamiento. Revista de investigación e Información filosófica*, Madrid, Vol. 63, nº 236, págs. 199-234.
- VV.AA. (1876). *Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza*. Aprobados interinamente por la Junta general de suscriptores el día 31 de mayo y autorizados por real orden de 16 de agosto de 1876.
- VV.AA. (1869). “Circular dirigida a los rectores de España y de Ultramar”. En: *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, Madrid, t. I, págs. 69-72.
- VV.AA. (2013). *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 1971.

Notas

- ¹ Esta investigación se realiza en el marco del proyecto de investigación: “Fundamentos y desarrollo de la idea krausista de Europa: universalismo, internacionalismo, educación y cultura” (Proyecto de investigación I+D+i: FFI2011-23682, 2012-2015) de la Universidad Pontificia Comillas, dirigido por Ricardo Pinilla Burgos y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Asimismo, esta investigación se inscribe dentro de una Ayuda Juan de la Cierva - Formación Posdoctoral adscrita a la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad (FPDI-2013-17242).
- ² Para un profundo estudio y un conocimiento directo sobre el nacimiento y el espíritu de la ILE, recomendamos encarecidamente la lectura de los textos y documentos de la época publicados en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* en su primera edición histórica (1877-1936). El *BILE* conoció una segunda época bajo la dirección del hoy considerado el gran historiador de la ILE, Antonio Jiménez-Landi (1996), donde se recupera la memoria histórica de la publicación, por esta razón, aconsejamos la lectura de sus cuatro volúmenes. Asimismo, se cuenta con la reciente publicación de una edición en tres volúmenes que recoge en orden cronológico una

colección de textos de temática krauso-institucionista, conjugando los textos clásicos con algunos textos novedosos, aportando así un nuevo enfoque en la obra sobre *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos. Nuevas perspectivas* (2013).

- ³ Véase uno de los más recientes estudios colectivos dedicados al pensamiento gineriano: Vázquez-Romero (2009).

LETICIA SÁNCHEZ DE ANDRÉS.
 PROFESORA DE MÚSICA EN EL
 IES BARRIO LORANCA Y
 COLABORADORA HONORÍFICA
 DEL DPTO. DE MUSICOLOGÍA
 DE LA UNIVERSIDAD
 COMPLUTENSE DE MADRID.

Música y Filosofía. Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos

La Música constituye una parte esencial del pensamiento y de la actividad pedagógica y de divulgación cultural de Francisco Giner de los Ríos. Él fue el traductor y principal introductor de la estética krauseana en España, en la que la Música ocupa un lugar relevante, y por su iniciativa y compromiso personal, este arte tuvo una presencia destacada en la ILE, ocupándose él mismo, ocasionalmente, de impartir las clases de Historia de la Música en la Institución. Asimismo, fue por su empeño que se introdujeron en España, también a través de la ILE, las conferencias concierto, con carácter divulgativo. La Institución, dentro de sus medios, tuvo una actividad musical muy notable, que se irradió, posteriormente, a otros organismos institucionistas como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Residencia de Estudiantes y la de Señoritas, la Junta para Ampliación de Estudios, el Instituto Escuela, etc.

Palabras clave: Música, Estética, Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, Educación musical.

Music plays an important role in Francisco Giner de los Ríos' philosophy and pedagogical activity. He translated into Spanish Krause's Aesthetic treatises, he also was one of the main experts in Krause's musical ideas and theories and he introduced them in Spain. Giner considered Music an outstanding area of human knowledge, that is why he decided that it should be one of the Institucion Libre de Enseñanza (ILE) subjects; he himself taught, occasionally, Music History at the ILE. He introduced there, as well, conferences about Music and concerts for a wide range of audiences. ILE had a remarkable musical activity that was inherited later by other educational and cultural center such as *Asociacion para la Enseñanza de la Mujer, Residencia de Estudiantes and Señoritas, Junta para Ampliacion de Estudios, Instituto Escuela...*

Key Words: Music, Aesthetics, Francisco Giner de los Ríos, Institucion Libre de Enseñanza, Musical Education.

Principios básicos del pensamiento Estético-Musical de Giner y el krausoinstitucionismo españoles

La Estética krauseana forma parte de una filosofía panenteísta, humanística y armónica, de corte racional-cientifista y de herencia idealista. Krause muestra una preferencia personal por la Música y la contempla, dentro de su Estética, en una posición privilegiada del sistema teórico de las artes particulares junto a la Poesía. También reconoce sus posibilidades educativo-sociales.

En España la recepción de estas ideas krauseanas se produce a través del *Compendio de Estética*, traducido por Francisco Giner de los Ríos y publicado en 1874, que se reedita en 1883 con la inclusión de la *Teoría de la Música*, lo que abrió, en parte, el camino a la introducción en España de la estética musical alemana (Pinilla, 2006). Giner fue el miembro del grupo krausoinstitucionista más sensibilizado hacia la Música y sus posibilidades como arte y como herramienta pedagógica para la reforma del individuo, lo que se proyectó en el uso de la misma en la Institución Libre de Enseñanza, así como en su implicación personal en diversos proyectos de divulgación musical y de reforma de las enseñanzas musicales profesionales en nuestro país.

Los krausistas e institucionistas consideraban indispensable el estudio y desarrollo científico de la “Teoría” de cada arte particular para permitir que las ideas del artista se expresasen sin limitaciones prácticas. Es por ello de suma importancia la inclusión de la *Teoría de la Música* en el *Compendio* en 1883, que el mismo Giner elabora a partir de los textos de Krause, seleccionándolos y adaptándolos, lo que demuestra tanto su interés personal como su conocimiento de dicha materia.

Giner y otros krausoinstitucionistas españoles reelaboraron parcialmente estas ideas estético-musicales de Krause, influidos por el positivismo y por el desarrollo de las distintas técnicas y lenguajes artísticos. Así, independizaron la Teoría de las artes particulares (que se ocupará del estudio científico de los medios de expresión artística) y la Estética (que sigue siendo “la ciencia de la Belleza”). Pero coinciden con el maestro alemán en su concepción de la belleza (de carácter armónico) como semejanza con la Divinidad y en su planteamiento del binomio estética-moral, explicitado a través de la unión de “verdad, bondad y belleza” necesaria en toda praxis racional o arte. Sanz del Río afirma: “la idea capital de la belleza es la idea moral” (Sanz del Río en Orden Jiménez, 2001, pág. 263).

También comparten con Krause la idea de que el “arte de la vida” es el más perfecto y armónico, y que el resto de actividades artísticas están incluidas en su marco globalizador. De esta premisa deriva el hecho de que valoren la evolución histórica de la música en paralelo a la de la vida de la Humanidad, cuyo desarrollo temporal debe dirigirla, a pesar de posibles altibajos, hacia su destino de plenitud ideal. Surge así el optimismo histórico krausista y su fe inquebrantable en que la acción humana, a través de la educación, conllevará la regeneración española, mediatizada, entre otros factores, por el desarrollo de la música nacional. Regeneracionismo y nacionalismo musical de corte

européista se suman, por ello, en el pensamiento y la actividad musical de Giner y sus compañeros de la ILE de manera continuada desde 1876 y más aún con la crisis finisecular.

Según el pensamiento krausista y gineriano, la obra musical se manifiesta entonces como un indicativo del avance de la Humanidad y es un elemento que colabora con él. El músico adquiere por eso un compromiso ético y social, ya que deja vislumbrar con sus obras el futuro ideal. En el estadio último de armonía colectiva y semejanza con la Divinidad, que alcanzará necesariamente la Humanidad, la realización artística humana preponderante será la más sintética, y cada arte discurre hacia ella en unión orgánica con las demás. Por eso en la jerarquía de las artes serán las compuestas las de mayor categoría, entre ellas la ópera.

La Estética y la Teoría de la Música del krausoinstitucionismo español

Los krausistas consideraban que el estudio científico de la Teoría de todo arte debía incluir una faceta filosófico-estética o racional (de la que se ocuparía, en nuestro caso, la parte más metafísica de la *Teoría de la Música*, que abarca los principios de la belleza musical que “son permanentes, inmutables, eternos, en las cosas mismas”¹); otra experimental o histórica (integrada en la *Historia de la Música* y referida a los aspectos no permanentes de la música cuya esencia es “la mudanza, el cambio sucesivo, el tiempo en suma” [Giner de los Ríos, H., 1873, pág. 5]); y, por último, una combinación armónica de ambas (consistente en la *Historia filosófica* de la Música y en la *Crítica* musical, que establecerá el juicio de la obra musical particular en relación a las leyes permanentes de la belleza y a su contribución al avance hacia el arte ideal). Por ello, investigan estas áreas y practican la crítica musical en publicaciones periódicas.

La música establece un vínculo con todas las dimensiones de la vida humana (vida del ánimo y el espíritu y vida corporal) y, a través de ella, con la Naturaleza, “asemejándose por esto [la música] a lo divino...”² La música es, para los krausistas, “el arte que expresa la belleza interior de la vida del ánimo en el mundo del sonido” (Krause, 1883, pág. 131). Así, la música pertenecería al ámbito de la vida afectiva, pero el razonamiento de Krause no se queda en ese punto, sino que le reconoce un fuerte vínculo con la vida corporal y también con la del espíritu, otorgándole además un “carácter intelectual” (Krause, 1883, pág. 89). Sin embargo, el krausismo español, que acepta la vertiente afectiva y corporal de la música, es más reticente a asumir esa dimensión racional; y manifiesta –conjugando romanticismo y racionalismo armónico– que la emoción generada por la música, y derivada de su propia naturaleza sonora, no precisa de la acción de la inteligencia: “En la música (...) los sonidos (...) apenas hieren el oído, sin otro intermediario, llegan a lo más íntimo de nuestro ser (...) las impresiones nacen sin participación de nuestra voluntad ni acción refleja de la inteligencia” (Álvarez, 1883, pág. 8).

La apelación de Krause a las cualidades del sonido para justificar la similitud de la música con la vida corporal le obliga a analizar, en su Teoría de la Música, los *medios de expresión* del arte musical, los elementos físico-acústicos del sonido y la Historia de la música. Los textos sobre Música de los krausistas españoles siguen una sistemática idéntica otorgándole gran importancia a los parámetros técnicos y físico-acústicos de la música. Por ello no puede sorprendernos que, cuando se crea la ILE, Francisco Giner decida personalmente que la acústica debe formar parte del programa de las enseñanzas musicales y que, pocos años antes, proponga impartir la Acústica y Teoría Física de la Música en la Academia de Santa Cecilia (centro de formación de músicos profesionales en la reforma de cuyas enseñanzas Giner se implicó en los años setenta del siglo XIX) (Sánchez de Andrés, 2009c, pág. 224).

La relación entre música, tiempo, historia y vida humana es otro de los aspectos esenciales del pensamiento musical krausista, por eso los institucionistas españoles se ocupan del estudio de la Historia de la música³. Según Francisco Giner cada arte tiene una evolución histórica caracterizada por su propia naturaleza, que debe estudiarse en profundidad para entender los condicionamientos de esta evolución que, a su vez, depende del grado de desarrollo de la civilización creadora. Cada momento histórico y cada civilización cultiva unas formas artísticas “cuya originalidad y riqueza sobresalen tanto más cuanto mayor es la vocación estética de aquel momento de cultura” (Giner de los Ríos, F., 1923, pág. 59). Además, su acción inmediata sobre la “vida del espíritu” y del sentimiento, la transformaba, en opinión de Giner, en una herramienta sustancial para la educación como la base más importante, junto a otras expresiones artísticas “para el progresivo perfeccionamiento del género humano” (Giner de los Ríos, F., 1923, pág. 59).

Categorización de las artes. Música pura frente a música vocal

En el *Compendio*, Krause realiza una clasificación y categorización de las distintas *artes particulares*, colocando en primer lugar las bellas artes y, por encima de todas, a la poesía que, como “bello arte de la palabra”, tiene a la vez una dimensión racional (semántica) y otra emocional (sentimiento estético). Inmediatamente después ubica a la música (Krause, 1883, pág. 89).

Para establecer la categorización de las artes, la estética krauseana tiene en cuenta su grado de armonicidad y su relación con la vida humana.⁴ Pero, además, para Krause, igual que para muchos otros idealistas románticos alemanes, el nivel superior de expresión artística supone la fusión de las distintas artes particulares. Pero el pensamiento krauseano incluye en su concepto de *arte compuesto* el matiz del organicismo armonicista, que le otorga una mayor profundidad, superando con mucho la idea de una simple combinación de artes particulares. Así se resuelven las oposiciones y relaciones entre las distintas artes.

La unión armónica de música y palabra en el canto es un ejemplo de arte compuesto y, por tanto, superior. Además, supone la armonización de las dos artes particulares de mayor categoría, enalteciendo a ambas. En esta unión, la música aporta especialmente el

carácter espiritual, emocional y estético, que permite la expresión del mundo vital interior del hombre: la poesía aporta, a su vez, el carácter intelectual y semántico.⁵ Así, la música vocal suma y sublima las características de la poesía y la música. Pero, implícitamente, este razonamiento permite situar a la música pura o instrumental en un estrato inferior, tal y como harán los krausistas españoles.

Pinilla, que ha trabajado con los escritos musicales originales de Krause, afirma que para el filósofo alemán la unión entre música y poesía “nunca es consecuencia de una carencia de la música como arte bello, sino de una “necesidad” que se corresponde a la tendencia general de todas las artes a cooperar y unirse entre sí...” (Pinilla, 2006, págs. 88-89). Este investigador demuestra que la traducción que realizó Giner, cambiaba, parcialmente, el sentido del pensamiento krauseano. La recepción en España de la Teoría de la música krauseana y de su valoración de la música pura estuvo muy influida por estas aportaciones de Giner que, en la línea de Sanz del Río e insistiendo en los aspectos más racionales, incidía en la asemantividad conceptual de la música instrumental.

Según la traducción de Giner, la música pura sería incapaz de transmitir un mensaje concreto y, aunque no niega su capacidad descriptiva, afirma que “posee, con respecto al pensamiento y conocimiento, una indeterminación infinitamente vaga, toda vez que no reviste sino la forma individual-general del sentimiento” (Krause, 1883, pág. 131).

A pesar de ello, el krausismo español acepta las ideas de Krause acerca de la inmediatez de penetración de la música pura, su efecto afectivo sobre el ser humano y, en una posición muy romántica, asume que la música permitía una vía simbólica de acceso a verdades de otro modo inaccesibles.

Pero en la traducción difundida por Giner se aboga por la unión de la música con la palabra para compensar su asemantividad. Esta idea calará profundamente en el krausismo español, que desarrolla en sus propios textos principios semejantes. En ellos se observa cómo la falta de contenido intelectual de la música pura la relega dentro de la jerarquía de las artes particulares por lo que le quita de armónica, al impedirle unificar razón y sentimiento. Por otra parte, la superioridad de la música vocal frente a la pura también radica en ser un arte compuesto, más orgánico y más similar, por tanto, al ideal y a la divinidad.

Según Giner, este principio general de inconcreción de la música también le resta posibilidades para la expresión individual y la incapacita para la comunicación universal, al ser captada por el oyente con gran subjetividad: “El arte musical no puede expresar ideas y sentimientos concretos; antes por el contrario, sólo le es dable manifestar pensamientos o afectos vagos y abstractos o *estados de ánimo* vagos (...) Por la misma razón de su carácter sintético o comprensivo y no discreto y definido, sirve principalmente para lenguaje del sentimiento, mejor que del pensamiento y las ideas” (Giner de los Ríos, H., 1894, pág. 78).

Los krausistas españoles, muy influidos por Giner, mantienen la idea romántica de que la música pura es un arte privilegiado para la expresión del sentimiento y para la

intuición de la perfección o divinidad. Pero rechazan el contenido intelectual que le había otorgado Krause y su cualidad privilegiada para la expresión de las ideas. Coinciden, sin embargo, con él en que los medios de expresión propios de la música y sus propiedades la acercan a la vida del sentimiento. Pero el krausismo español asocia esta respuesta sentimental a la música (e incluso la intuición metafísica de la belleza divina que favorece el arte de los sonidos) con un nivel básico del ser humano (tanto de las civilizaciones como de los individuos); por eso la música pura influiría especialmente sobre los estratos menos desarrollados intelectualmente.

Para Francisco Giner, la música pura sólo puede elevar su valor artístico y apelar al intelecto fundamentándose en la significación conceptual, esto es, uniéndose a la palabra. De alguna manera, esta postura nos retrotrae a las concepciones propias de buena parte del pensamiento iluminista, en el que la música instrumental no dejaba de ser un juego de agradables sensaciones con un contenido intelectual, moral o educativo netamente inferior al del canto.⁶ En parte por ello, en la ILE, los contenidos prácticos de la enseñanza musical se limitarán a la práctica vocal y descartarán la instrumental.

En conclusión, el componente racional que prima en el krausismo español conlleva la consideración de la música pura como una expresión artística de inferior categoría. Debido a la propia naturaleza del sonido, le niega su autonomía expresiva, su posibilidad de una individualización del sentimiento y una dimensión racional o intelectual. Colocarla en un puesto elevado en la categorización de las artes conllevaría orientarse hacia un sensualismo estético, inadmisibles desde el “racionalismo armónico”.⁷

Por su parte, la música vocal (el canto) debía su superioridad más que a su contenido conceptual, a su carácter armónico y a su semejanza con el arte de la vida.

Giner considera que la unión entre música y palabra, además de natural, era necesaria para ambas artes, así la música superaba su indeterminación y la poesía podía estimular mejor el sentimiento y la vida interior del hombre.

Uno de los principales géneros de la música vocal, integrado en las artes compuestas, es la ópera que, tanto para Giner como para Krause, era “obra por excelencia”, la expresión más destacada de la combinación de canto y música instrumental (Giner de los Ríos, H., 1894, pág. 81), que “reúne todas las artes representativas, en sus manifestaciones superiores, con la poesía, para el cumplido éxito de su fin” (Krause, 1883, pág. 95). Francisco Giner considera la ópera como una de las expresiones artísticas más completas entre las *artes sintéticas* porque armoniza comprensivamente muchas artes elementales como “la Poesía, la Música, la Arquitectura, la Pintura, la Indumentaria, etc.” (Giner de los Ríos, F., 1878, pág. 80). La unión de todas ellas en el drama lírico constituye un todo orgánico y no solamente una combinación.

Los krausistas españoles le otorgan gran valor a la ópera que, por las características ya indicadas y por su similitud con el arte de la vida, se manifiesta como una de las expresiones del arte futuro ideal. Por eso, estos pensadores se muestran favorables al desarrollo de una ópera española como parte de su modelo de cultura nacional.⁸ No se

decantan por el modelo de Chapí o Bretón (aunque apoyan el estreno de *Los amantes de Teruel*), sino más bien por el de Pedrell y Espí. Reconocen la zarzuela contemporánea como una expresión musical autóctona y consideran que es “la primera tentativa para el renacimiento del arte músico español. Aunque esa tentativa no haya correspondido por completo en sus resultados a los buenos propósitos y a las esperanzas de los autores y del público aficionado a la música” (Rodríguez, 1895, pág. 168), Giner la agrupa con otros géneros menores propios de España como la tonadilla o la canción. Así aparece como un género diferente de la ópera –que es más europea y de aspiración más universal– y por eso no puede sustituirla.

La aspiración de alcanzar, en el drama operístico, la realización de un arte integral no puede dejar de recordarnos a Wagner. Este anhelo de convergencia de todas las artes para conseguir una expresividad más completa se halla en muchos pensadores y músicos románticos, pero es diferente al concepto organicista que defienden los krausistas españoles (Pinilla, 1993, pág. 82).

Es conveniente reflexionar en este momento acerca del supuesto wagnerismo de los krausistas e institucionistas. En general estos pensadores reconocen y admiran el talento del maestro alemán y alaban su iniciativa de configurar una nueva ópera basándose en el estudio de la historia de la música y las fuentes folclóricas. Sin embargo, se muestran reticentes con respecto a sus técnicas musicales, a su pensamiento filosófico y al producto final de su música, considerándolo un ejemplo de la decadencia del arte decimonónico.⁹

En concreto, Francisco Giner se refiere de forma despectiva a Wagner en una de sus conferencias en la ILE en 1878. Critica su orquestación y su técnica de la “melodía infinita”, considerando que exalta el mensaje musical inconcreto al otorgarle un protagonismo a la orquesta que se le roba a la voz: “se ha venido a un cierto culto de lo insignificante, (...) en la música misma, en la cual se intenta prescindir, en lo posible, de pensamiento concreto, ideas, motivos, reemplazándolo todo por la llamada *melodía continua*, y aún *infinita*, así como por una armonía y una instrumentación sabias y complicadas” (Giner de los Ríos, F., 1878b, pág. 92). Giner incluye a Wagner dentro del movimiento simbolista, que considera una evolución extrema de lo romántico:

Vengamos ahora a Wagner. No ya sus teorías, que podrían estar en mayor o menor discordancia con sus creaciones objetivas, sino estas mismas, parece que le asignan una representación, no tanto puramente romántica, en el riguroso sentido de la palabra cuanto de transición entre el romanticismo y el simbolismo.

(...) el drama lírico de Wagner parece corresponder en la música al simbolismo de los decadentistas (Giner de los Ríos, F., 1894, pág. 117)

Para este pensador, el siglo XIX es una etapa de crisis, lo que se refleja en las creaciones musicales: El Arte presente es el Arte de la vulgaridad. El drama desciende a una conversación discreta; la ópera a un espectáculo de física recreativa” (Giner de los Ríos, F., 1894, pág. 118). En este sentido afirma: “sólo espíritus preocupados pueden soñar con ver en Wagner, Brahms, Schuman (sic), Rubinstein y demás maestros de sabia

factura, pero de escasa inspiración, los dignos émulos y continuadores de aquella dinastía gloriosísima que va desde Bach a Beethoven” (Giner de los Ríos, F., 1880, reed. 1965, págs. 150-151). En su ensayo *La nerviosidad y la educación* reitera su desprecio por la música wagneriana:

las tiernas melodías de Haydn han tenido que ceder el puesto a la *música del porvenir* que embriaga la sensibilidad. Exigimos este alimento y nos dan lo que merecemos. Pero el alimento es de suyo malsano, producto viciado de un espíritu enfermo de sobreexcitación, aunque sea acaso un genio. (Giner de los Ríos, F., 1889 reed. 1927, págs. 190-191)¹⁰

El pensamiento de los krausistas e institucionistas con respecto a la ópera nacional evoluciona en paralelo al progreso de la ambición artística de los compositores españoles. Hasta que el planteamiento de la ópera española no profundiza en la aplicación de un lenguaje musical nacional, más allá de superficialidades, con el afán de introducir en este género la verdadera esencia del “genio español” (en la dirección tomada por Pedrell), los institucionistas no apoyan con intensidad la ópera española.

Otro de los ámbitos de actuación más importantes de los institucionistas españoles en relación con la música nacional (que conecta con la superioridad que otorgan a la música vocal) es su esfuerzo por la creación de un *lied* español, mostrando un gran interés por la adaptación a España de este género. Francisco Giner consideraba indispensable, ya en 1878, la incorporación de la música vocal de salón al acervo cultural español y a la educación y repertorio de nuestros cantantes (Giner de los Ríos, F., 1878c, pág. 5).

El pensamiento estético del krausismo e institucionismo españoles marcó enormemente la actividad práctica de sus seguidores en el ámbito musical, respondiendo a un plan unitario que tenía por objetivo la realización de su *ideal* artístico.

La música en la actividad intelectual y pedagógica de Francisco Giner

La divulgación musical

Los krausoinstitucionistas desarrollaron, con interés y constancia, monografías bien documentadas y, en muchos casos pioneras, sobre Historiografía musical (casi siempre centrada en el ámbito hispano) y, algunos, practicaron asimismo la crítica musical en publicaciones periódicas.¹¹ Sin embargo, no fue este el caso de Francisco Giner, aunque se muestra interesado por la crítica musical en sus trabajos sobre estética y arte y, ocasionalmente, escribe artículos con temática musical.¹² A pesar de ello, su actitud ante la crítica artística y musical sentó, en gran parte, las bases para que en nuestro país se instalase el espíritu científico y profesional en ella.

Por otra parte, a pesar de que la jerarquía de las artes krausista relegaba a un lugar inferior a la música pura con respecto a la vocal, Francisco Giner estuvo muy interesado en la divulgación de la música de cámara y sinfónica europea, especialmente la del repertorio clásico, casi totalmente desconocida en nuestro país.¹³ Música vocal y de cámara mantuvieron una presencia constante y equiparable en las veladas musicales de la

ILE. Giner era un buen pianista y solía interpretar obras de los clásicos (especialmente Mozart, uno de sus compositores favoritos), e improvisar parodiando a los compositores románticos que no eran de su gusto (como Thalberg o, en menor medida, Chopin).

El deseo de colaborar en la regeneración de la música española y en la educación musical del público español llevó a los institucionistas a procurar la promoción de géneros como la música de cámara y la música sinfónica que, además, incorporaban una de las cualidades más valoradas por estos pensadores, la práctica del arte en grupo humano. Así, un cuarteto se transformaba en la mejor expresión práctica de la sociabilidad humana predicada por estos pensadores ya que permitía “dominar la individualidad de cada artista en beneficio del cuarteto mismo, cuya unidad o armonioso conjunto es la primera belleza a que debe atenderse (...)” (Cossío, 1890, pág. 4). No es de extrañar entonces el interés de Giner y sus seguidores por promover la difusión de este tipo de música.

La propia ILE organizó, por iniciativa personal de Francisco Giner, desde su fundación en 1876, numerosas veladas musicales y conferencias concierto en las que el repertorio de cámara tuvo una presencia destacada con obras de Haydn, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Schumann y Chopin. Uno de los objetivos básicos de estos actos era la promoción y divulgación de música de calidad. Como dejaba patente el propio Giner, las veladas musicales institucionistas pretendían “contribuir a que nuestras clases sociales se familiaricen con las grandes creaciones de los principales maestros sobre todo en aquellos géneros como el trío y el cuarteto”.¹⁴ Estos actos en la ILE aspiraban a divulgar la música de cámara, complementando la actividad de la Sociedad de Cuartetos. Giner no se limitó a promocionar, a través de la Institución, la música de cámara de origen germano, sino que procuró estimular, dentro de sus posibilidades, la creación de obras de este género por parte de los compositores españoles. De este modo apoyaba su modelo de música nacional. Así, en Noviembre de 1879, *Crónica de la Música* anuncia un concierto en la Institución cuyo programa estaría exclusivamente dedicado a obras españolas y en el que se estrenaría un Trío de Chapí compuesto expresamente para la ocasión y dedicado a la ILE (*Crónica de la Música*, 1879, pág. 2). Asimismo, a través de la Extensión Universitaria o de organismos institucionistas posteriores dependientes de la JAE (como la Residencia de Estudiantes y la de Señoritas) ofrecían conciertos públicos y privados donde se programaba este tipo de música siguiendo la estela de la Institución.

La formación del músico profesional

Desde la perspectiva krausoinstitucionista, sólo gracias al avance de sus medios de expresión el arte podría desarrollarse en plenitud hacia su destino histórico y, como consecuencia, exclusivamente los artistas educados cuidadosa e integralmente permitirían esta evolución necesaria.

Esta premisa –unida al deseo de cambio y regeneración de España a través de la cultura y a la función social otorgada al artista como formador/divulgador del gusto/cultura musical del ciudadano– motiva a nuestros intelectuales, y especialmente a

Francisco Giner, a realizar numerosas actividades en favor de la mejora de la formación de los músicos profesionales. Estas iniciativas se orientan en dos direcciones: en primer lugar hacia la reforma de las enseñanzas de conservatorios o institutos de música y, más tarde, a través de la JAE, hacia la concesión de numerosas becas a compositores, intérpretes, y críticos e investigadores musicales para estudiar en el extranjero.

La preocupación de Giner por la educación integral de los profesionales de música es muy temprana, incluso anterior a la creación de la ILE. En 1875, apartado de su cátedra de la universidad y detenido en Cádiz como consecuencia de la segunda “cuestión universitaria”, toma la iniciativa de reformar las enseñanzas del Instituto musical de la Academia Filarmónica de Santa de Cecilia (con la colaboración del grupo de profesores krausistas del Instituto provincial de segunda enseñanza de la ciudad) incluyendo en su plan de estudios, por primera vez en un centro dedicado a la formación musical en España, las materias de Acústica y Física musical, Estética e Historia de la música, Estética e Historia de las Bellas Artes e Historia Universal.¹⁵

No es extraño entonces que, tres años después, en 1878, demandara que estas enseñanzas se introdujeran también en el Conservatorio de Madrid para así poder subsanar “lo funesto de la general incultura de nuestros artistas” (Giner de los Ríos, F., 1878d, pág. 5). Pero Giner aboga también por otras reformas en este centro que consideraba imprescindibles, entre ellas la mejora de la educación técnica de los músicos españoles en aspectos tales como: “el arte del acompañamiento, con el de la transposición a primera vista y el arreglo de la partitura completa” además de “clases de conjunto (...) así en el canto como en la música instrumental” (Giner de los Ríos, F., 1878d, pág. 5).¹⁶

Giner señala las dificultades añadidas que la deficiente educación del músico profesional implicaban para la divulgación de la música de calidad en España. Asimismo destaca la falta de una infraestructura adecuada para el cultivo de la música en nuestro país: “¿Es fácil de esta suerte poseer buenos cuartetos, buenas orquestas, buenos directores? (...) ¿tenemos tantos lugares públicos o privados en que oír *música di cámara*?” (Giner de los Ríos, F., 1878d, pág. 5).

Al referirse a la formación de los cantantes en el Conservatorio y sus consecuencias sobre la música vocal española Giner señala:

A juzgar por el repertorio que en los ejercicios de canto se revela, no se quiere educar sino cantante dramáticos, error gravísimo que, desdeñando la música vocal de salón, influye de una manera deplorable en que el gusto y cultura de nuestro pueblo, en cuanto a canto, se halle exactamente en el mismo grado en que, por respecto a música instrumental, se encontraba antes del renacimiento de la música clásica y aún quizá de la época intermedia de Chopin y de Thalberg, esto es, del nocturno y de la fantasía sobre motivos de ópera. (Giner de los Ríos, F., 1878d, pág. 6)¹⁷

A lo largo de este texto, Giner explicita todas sus dudas sobre la posibilidad de que el músico español, inculto y mal formado, pueda cumplir su papel social privilegiado y su compromiso ético con el ciudadano. Para Giner el Conservatorio tenía una importancia

crucial en este aspecto ya que debía ser un centro de formación científica para el músico profesional (tal y como debía serlo la Universidad para el filósofo o el literato). La dureza de sus críticas a este organismo se justifica en el hecho de que las deficiencias del Conservatorio perjudicaban a toda la sociedad. La actitud de Giner es consecuencia de su concepto organicista de la sociedad que le lleva a juzgar la labor y planteamiento pedagógico de las instituciones sociales y educativas en la medida en que coadyuvan al fin de facilitar a todos sus miembros el cumplimiento de su destino individual y social.

El interés de Giner llega hasta el punto de plantearse, en el curso 1886-87, la creación, en la sección de estudios superiores de la ILE, de una “Escuela de Música, con sesiones de ejecución y conciertos” (Giner de los Ríos, F., 1886), en la que aplicaría todos sus principios y proyectos en relación con la enseñanza musical. Lamentablemente este proyecto no llegó a realizarse.

Los institucionistas mantuvieron su interés por reformar las enseñanzas del Conservatorio de Madrid según las premisas defendidas por Giner. Aunque, hasta 1894 (con la muerte de Arrieta que fue sustituido en la dirección del Conservatorio por Monasterio), no encontraron espacio en este centro educativo para intentar introducir las modificaciones señaladas. Sólo años después de este intento, en 1901, en una etapa de importante influencia de los institucionistas en la política educativa (con otro gobierno liberal presidido por Sagasta, con Romanones al frente del recién creado Ministerio de Instrucción Pública, y Bretón como director del Conservatorio) tuvo lugar, por fin, una reforma en profundidad de las enseñanzas y la organización interna del Conservatorio de Madrid. En el nuevo plan de estudios de 1901 se cumplen, por primera vez, todas las demandas que había expuesto Giner en su texto de 1878; entre ellas la creación de una cátedra de Historia y Filosofía de la Música.

Otra importante inquietud del institucionismo fue el fomento de la formación de los músicos españoles en el extranjero. Ya en el *Ideal* de Krause (texto de cabecera de los primeros krausistas españoles) se recoge la necesidad de que los artistas ampliasen sus estudios en el extranjero, para así conocer la diversidad y universalidad de las distintas expresiones artísticas.

Pero fue la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) la que articuló de forma práctica esta importante tarea mediante la concesión de becas en el extranjero a numerosos músicos profesionales, estimulando posteriormente su carrera y aprovechando sus conocimientos para la difusión de la música en los centros que regentaba (como la Residencia de Estudiantes y la de Señoritas) (Sánchez de Andrés, 2007, pág. 60).

Francisco Giner y la Música en la enseñanza general

Las actividades pedagógicas de krausistas e institucionistas fueron sin duda las que merecieron su mayor atención y energía y tuvieron un mayor protagonismo en su plan reformista de la nación española. Giner percibió, desde el comienzo de sus tareas

educativas, la necesidad de aportar una formación musical al ciudadano español, considerando la Música como un elemento sustancial de la “cultura general humana”, y así lo trasladó a los programas de la ILE y lo inculcó en sus colaboradores. Por ello esta disciplina siempre estuvo presente en los proyectos educativos krausoinstitucionistas que podemos clasificar en cuatro grupos según el sector de población al que se orientaban:

- educación musical para niños y adolescentes de todas las extracciones sociales y condiciones físicas (en la ILE, el Instituto-Escuela, las colonias e intercambios escolares y los centros destinados a la educación de niños ciegos);

- formación musical para los maestros urbanos y rurales (en la Escuela de Institutrices, el Museo Pedagógico, las Escuelas Normales, a través de las pensiones otorgadas por la JAE para que grupos de maestros adquiriesen educación musical en el extranjero y cursos para maestros rurales organizados por las Misiones Pedagógicas);

- educación musical para los universitarios (en la etapa universitaria de la ILE y en la Residencia de Estudiantes y la de Señoritas);

- y, por último, formación musical del ciudadano en general a través de actividades de educación popular (en el Fomento de las Artes, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo, la Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo y las Misiones Pedagógicas).

Se procuraba abarcar así a todos los estamentos sociales, todas las esferas culturales y todas las edades y sexos, intentando aportar a todos los ciudadanos españoles una cultura musical de calidad.

Dadas las limitaciones de espacio, analizaremos aquí exclusivamente la presencia de la Música en la Institución Libre de Enseñanza, y remitimos al lector interesado a otras publicaciones donde hemos desarrollado en profundidad el resto de iniciativas en favor de la educación musical ya citadas (Sánchez de Andrés, 2009).

Giner fue el introductor de los estudios musicales en la enseñanza general española a través de la ILE. La presencia de la Música en los planes de todos estos organismos fue una innovación de gran calibre y chocó con los prejuicios de la clase intelectual española que consideraba el arte en general un aspecto ornamental y un lujo accesorio, y que no llegaba a comprender que formase parte de las actividades pedagógicas y de divulgación cultural emprendidas por el krausismo e institucionismo. Además, la Música siempre se incluía en ellas en su dimensión práctica (a través de la interpretación o la escucha activa) y en su dimensión científica o teórica (con explicaciones sobre elementos técnicos o históricos que acompañaban las audiciones o con la presencia en los planes de estudio institucionistas de disciplinas como la Teoría y la Historia de la Música).

La Institución Libre de Enseñanza introdujo desde sus comienzos la música en todos los niveles de la enseñanza (desde los párvulos a los estudiantes universitarios) considerándola como una de las disciplinas que configuraban la “base de la cultura general” y, como ya señalamos, entre los planes de Francisco Giner para la educación superior estuvo la creación de una Escuela de Música en la ILE.

El objetivo prioritario en la enseñanza de la ILE era educar al hombre y al ciudadano de un modo integral. Por eso en la Institución no existían asignaturas aisladas sino que, como el conocimiento era uno, todas las enseñanzas marchaban paralelamente. Esta práctica permitía que la música estuviese imbricada en muchas áreas de conocimiento no específicamente musicales. Este era el caso de las clases de Física Acústica del profesor Mourelo en que se estudiaba la teoría de la física musical y también en las disciplinas de Sociología y la Lógica, Retórica y Poética y Literatura, impartidas por el mismo Francisco Giner, en que se estudiaban aspectos tales como las diferencias y similitudes entre el habla y el canto o se analizaba la “combinación de la poesía dramática y la música: Ópera-Zarzuela-Vaudeville-Tonadilla” (Giner de los Ríos, F., manuscrito s.f., RAH). Esta información demuestra la importancia que Giner otorga a la música vocal dramática y a sus expresiones nacionales, lo que no sólo queda patente en sus enseñanzas de estas materias sino que le lleva a impartir personalmente, según queda recogido en los diarios de clase de los alumnos, algunas clases de “Teoría de la música” donde trató estos aspectos así como la técnica de la melodía infinita de Wagner y la historia de la música contemporánea.

Otro profesor institucionista muy interesado por la música fue Manuel Bartolomé Cossío, que en sus clases de Historia de la civilización incorporaba aspectos sobre la Historia de la música culta y folclórica.

Pero también había enseñanzas puramente musicales en la ILE, que presentaban dos aspectos: uno más práctico –el de la interpretación musical (a través del canto coral fundamentalmente)– y otro más teórico –el estudio de la Teoría y la Historia de la Música ilustrado siempre con audiciones–. Se perseguía aportar a los alumnos una educación musical integral que incluía la música práctica (vocal), la lectoescritura, la Teoría de la composición musical (nociones de armonía, contrapunto e instrumentación) y la historia de la música con audiciones, un programa diseñado por el propio Giner que se conserva entre sus notas manuscritas en al Real Academia de la Historia.¹⁸

El canto coral fue la herramienta pedagógica de primer nivel en la ILE: “Al crearse la escuela en la Institución inauguróse el canto. Y acaso por primera vez en España se dio un Instituto en que desde los párvulos a los bachilleres hiciesen su educación estética musical cantando en coro” (ILE, 1930, pág. 257). Los objetivos educativos perseguidos con el canto coral eran, entre otros, lograr entre sus alumnos: sociabilidad cooperativa, educación estética, promoción de la música, descubrimiento y estudio de la historia interna del pueblo y estímulo del sentimiento nacional y el amor a la tradición cultural española a través de la práctica del folclore, además de la mediatización de aprendizajes morales a través del texto de las canciones.

El repertorio que se cantaba en las clases de canto coral de ILE estaba formado fundamentalmente por: canciones populares recogidas por los propios alumnos en las excursiones y colonias escolares¹⁹; lieder de Schubert y Schumann con las letras traducidas al castellano y canciones de Gabriel Rodríguez; piezas con letra y/o música

compuestas por los propios institucionistas (normalmente los textos hacían hincapié en valores como la solidaridad, el valor, etc.) o piezas de música de cámara del repertorio germano con textos adaptados; arias de ópera italiana y alemana; himnos europeos; y, en la última etapa, con Torner, piezas de los cancioneros españoles del siglo XVI y XVII y juegos y danzas con contenido musical procedentes del folclore español.

La música también estuvo muy presente en otras actividades escolares de la ILE, fundamentalmente en conciertos y veladas musicales, fiestas y excursiones escolares (visitas a fábricas de pianos, ensayos de orquestas, visitas a pueblos de la sierra de Madrid en que recogían canciones populares, etc.) y, por último, en las colonias organizadas por la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución, a las que asistían niños desfavorecidos y en las que el canto coral tuvo una presencia muy relevante.

Otro destacado organismo institucionista que siguió la estela de la ILE en lo referido a la educación musical del niño y el adolescente fue el Instituto-Escuela (I-E) de Madrid, y posteriormente los de Barcelona y Valencia.

No podemos cerrar este apartado sin al menos mencionar el interés de los institucionistas, y la implicación personal de Giner, en la mejora de las enseñanzas musicales destinadas a los niños ciegos escolarizados en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos (Sánchez de Andrés, 2009).

La actividad llevada a cabo por Giner y los krausoinstitucionistas en el ámbito musical fue amplia y fructífera. Procuró abarcar todos los campos y estimular la cultura y el goce musical del ciudadano español de todas las extracciones sociales; mejorar la formación de nuestros músicos, intérpretes y compositores y apoyar la creación de música española de calidad; colaborar con la recuperación y conocimiento del patrimonio musical nacional; estimular la presencia de la música en todos los niveles educativos, desde el parvulario a la universidad, y reclamar la importancia de la música como base de la cultura general humana. Todo ello inspirado por un profundo amor a la nación española. Es una verdadera lástima que su labor en favor de la educación musical como parte esencial de la cultura general del ciudadano no haya calado en los actuales gestores políticos, que continúan, con una visión prejuiciosa y escasamente fundamentada a nivel pedagógico e intelectual, considerándola una actividad lúdica y casi la han erradicado de la escuela española actual, contradiciendo los esfuerzos y la actividad de grandes figuras de nuestra historia intelectual como Don Francisco Giner de los Ríos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (1883). *Sumario de Historia de la Música moderna para uso de las alumnas del Real Instituto Filarmónico de Santa Cecilia*. Cádiz: Francisco de Paula Jordán editor.
- Cossío, M. B. (1890). Los cuartetos de los lunes. *La Justicia* 30-I-1890, pág. 4.
- Crónica de la Música* (1879), año II, n.º 59, Madrid jueves 6 de noviembre 1879, pág. 2.

- Giner de los Ríos, F. (1878). Estética con especial aplicación a las Bellas Artes. Lección 2: Carácter de la Ciencia Estética. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, I, 23, pág. 71.
- Giner de los Ríos, F. (1878b). Estética con especial aplicación a las Bellas Artes. Lección 7: Relación de la Estética con la teoría de las artes particulares. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, I, 28, pág. 92.
- Giner de los Ríos, F. (1878c). Estética con especial aplicación a las Bellas Artes. Lección 8: la ciencia del arte y su relación con la Estética. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, I, 29, pág. 80.
- Giner de los Ríos, F. (1878d). Sobre la Institución y el Conservatorio. *El pueblo español*, 23 de octubre de 1878, págs. 5-6.
- Giner de los Ríos, F. (1894). La música romántica y la música simbolista. *Boletín de la ILE*, XVIII, 409, págs. 117-119.
- Giner de los Ríos, F. (1923). ¿Por qué la escultura griega es superior a las demás?, *Boletín de la ILE*, 755, pág. 59.
- Giner de los Ríos, F. (1880). Notas a la Enciclopedia Jurídica de Ahrens. En F. Giner de los Ríos (1965), *Obras completas*, XXI, Madrid: Tecnos.
- Giner de los Ríos, F. (1889). La Nerviosidad y la educación según el Dr. Pelman. En F. Giner de los Ríos (1927), *Ensayos menores sobre educación*, *Obras Completas*, XVI, Madrid: ILE.
- Giner de los Ríos, F. (1886-1887), Notas manuscritas para el programa de estudios de la ILE de 1886-1887, Real Academia de la Historia (RAH), fondo Giner de los Ríos.
- Giner de los Ríos, H. (1873). *Teoría del Arte e Historia de las Artes Bellas en la antigüedad*. Baeza: Imprenta y librería de la Comisión general de libros.
- Giner de los Ríos, H. (1894). *Manual de Estética y Teoría del Arte e Historia de las artes principales hasta el Cristianismo*. Madrid: Sáenz de Jubera (ed.).
- I.L.E. (1930). José Ontañón y Arias. *Boletín de la ILE*, LIV, 845, pág. 257.
- Krause, K. Ch. (1883). Teoría de la Música. En F. Giner de los Ríos (ed.) (1995), *Compendio de estética*, Madrid: Verbum.
- Pinilla, R. (1993). El concepto de drama en la estética de K. Ch. Fr. Krause: Sobre las implicaciones de la vida y el arte. *El Basilisco*, 2ª Época, 14, págs. 45-58.
- Pinilla, R. (1996). Entre el alma y el mundo: el pensamiento musical de K.C.F. Krause.. En J. Cruz (ed.), *La Realidad Musical*, Navarra: Eunsa.
- Pinilla, R. (2006). Francisco Giner de los Ríos como traductor y receptor de la Estética de Krause. En J. M. Vázquez-Romero (ed.), *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*. Madrid: UPCO.
- Rodríguez, G. (1895). Hispaniae Schola Musica Sacra. *Revista crítica de Historia y Literatura Españolas*, Abril-Junio 1895, pág. 168.

- Sánchez de Andrés, L. (2005). El pensamiento estético del krausismo español y su proyección en la investigación musicológica y la crítica musical. *Revista de Musicología*, XXVIII, 2, 2005, págs. 961-977.
- Sánchez de Andrés, L. (2007). La Música en la Junta para Ampliación de Estudios: la política de concesión de pensiones y el Centro de Estudios Históricos, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª Época, págs. 63-64, Enero 2007.
- Sánchez de Andrés, L. (2009). *Música para un Ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Sánchez de Andrés, L. (2009b). Antecedentes del Neoclasicismo en la estética musical de Francisco Giner. En M. Nagore, L. Sánchez de Andrés, E. Torres (eds.), *Música y cultura en la Edad de Plata*, Madrid: ICCMU.
- Sánchez de Andrés, L. (2009c). El pensamiento y la actividad musical de Francisco Giner de los Ríos. Iniciativas krausoinstitucionistas en el ámbito de la educación musical (1869-1915). En J. M. Vázquez Romero (ed.), *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons.
- Sanz del Río, J. *Programas para las asignaturas de Filosofía*, recogido por Orden Jiménez, R. V. (2001). La introducción de la Estética como disciplina universitaria: la protesta de Sanz del Río contra la Ley de Instrucción Pública. *Revista de Filosofía*, 26, págs. 45-58.
- Sopeña, F. (1994). La Institución Libre de Enseñanza y la Música. *Música, Revista del Conservatorio Superior de Madrid*, 1, págs. 125-146.

Notas

- ¹ Estos aspectos no sólo aparecen en los textos de Krause, también Hermenegildo Giner lo manifiesta explícitamente en 1873 en su *Teoría del Arte e Historia de las Artes Bellas* igual que lo haría Francisco Giner, en 1878, en “Estética con especial aplicación a las Bellas Artes. Lección 2: Carácter de la Ciencia Estética” (Giner de los Ríos, F., 1878, pág. 70).
- ² Añade Krause: “Y pues la vida del ánimo humano se corresponde y concuerda con la de la Naturaleza, asemejándose por esto, en sus límites, a la divina, debe considerarse a la música, en cuanto comprende la expresión de la vida entera de todos los seres como un arte verdaderamente humano-divino”, (Krause, 1883: 131). La música es, por lo tanto, un arte particular divino y humano. Humano porque se precisa de la acción del hombre, de su fantasía y su razón para su creación; y divino porque pertenece a todos los ámbitos de la vida humana y se asemeja a ella y a su belleza. Vid. (Pimilla, 1996).
- ³ Algunos krausistas e institucionistas (Riaño, Hermenegildo Giner, Gabriel Rodríguez, Álvarez Espino, Altamira, etc.) escribieron importantes tratados sobre historia de la

música; véase (Sánchez de Andrés, 2005). Dada la relación entre la vida humana y la música se establece también un vínculo directo entre la Historia de la Música y la de la Humanidad, de modo que la primera transcurre paralela a la segunda, existiendo, además, una relación simbólica entre ambas gracias a la similitud entre las cualidades de la música y las leyes de la vida (especialmente el ritmo y la periodicidad).

- 4 En un sistema estético como el krausista, en el que se exige la organicidad del arte ideal, la única manera de conceder un valor superior a un arte particular frente a otras es incluir en él un vínculo con todas las dimensiones de la vida humana (intelectual, afectiva y corporal), que Krause ya había fundamentado para la música y la poesía. Esta supremacía de la poesía y la música frente al resto de bellas artes se justifica también porque ambas se desarrollan en el tiempo y no en el espacio, y por eso tienen una similitud existencial con la vida humana. Como consecuencia, la Historia de la poesía y la Historia de la música se asocian más que las de las otras artes al devenir y progreso de la vida humana.
- 5 Las cualidades predominantes aportadas respectivamente por la música y la poesía al canto no excluyen la persistencia de la dimensión intelectual en la primera y la espiritual en la segunda.
- 6 Este aspecto, unido a otros como la capacidad del canto para educar el cuerpo y el espíritu simultáneamente y estimular el aprendizaje cooperativo y práctico, hizo que el canto coral fuese una de las herramientas principales de educación musical tanto en la Institución Libre de Enseñanza, como en los centros y actividades de carácter institucionista (Instituto-Escuela, Residencia de Estudiantes, Residencia de Señoritas, Misiones Pedagógicas, etc.). Por falta de espacio no estudiaremos este aspecto en nuestro trabajo, aunque Giner fue el principal artífice de la incorporación del canto coral en las enseñanzas de la ILE. (Sánchez de Andrés, 2009).
- 7 A pesar de ello, los más importantes krausistas e institucionistas de nuestro país fueron verdaderos melómanos y estuvieron interesados en difundir la música instrumental, especialmente de cámara. Ciertamente la música pura en España estaba escasamente presente en los ambientes culturales y generalmente cumplía una función sobre todo recreativa y utilitaria. Este interés krausista por difundir la música pura en España puede justificarse, más que en la Teoría de la Música expuesta, en el deseo de regeneración y de apertura hacia las corrientes culturales europeas. Por otra parte, en muchas de las actividades institucionistas de promoción de la música instrumental se huía del sensualismo acompañando la música pura con la lectura de textos en las veladas literario-musicales que generalmente aportaban una descripción del contenido “inconcreto” de la música (en ocasiones estos textos eran escritos por los propios institucionistas).
- 8 La idea de los krausoinstitucionistas sobre la ópera nacional evoluciona en paralelo al progreso de la ambición artística de los compositores. Para ellos no se podía justificar una expresión operística nacional corta de miras y limitada a la polémica del idioma,

la elección de una temática autóctona o la incorporación de una serie de recetas musicales de aplicación rápida para otorgarle un carácter superficialmente nacional a las melodías. Por eso, inicialmente no se identifican con el modelo de ópera nacional defendido por los músicos españoles. Hasta que el planteamiento de la ópera española no profundiza en la aplicación de un lenguaje musical nacional con el afán de introducir en este género la verdadera esencia del “genio español” (en la dirección tomada por Pedrell), los institucionistas no apoyan con intensidad la ópera española.

- ⁹ De todos modos, no podemos olvidar que en la etapa institucionista este movimiento aglomera a muchos intelectuales y profesionales liberales burgueses que, aun teniendo en común un conjunto de presupuestos éticos, filosóficos, pedagógicos y regeneracionistas, no manifiestan una disciplina de partido ni una unidad acrítica de pensamiento (menos aún en aspectos concretos, secundarios y subjetivos como es el caso del wagnerismo, que dependía del gusto personal de cada uno de nuestros pensadores).
- ¹⁰ Debe aclararse, sin embargo, un aspecto que se repite en diversos estudios al hablar sobre la preferencia musical de Giner por los compositores clásicos, tachándole a veces de conservador en este aspecto. Giner define como “clásico” todo aquello que presenta “un carácter de claridad, equilibrio, serenidad, desenvolvimiento normal y rítmico, que la asemejan al tono del ideal clásico, o más bien griego (a parte, se entiende, la diferente técnica)” (Giner de los Ríos, F., 1878b, pág. 92). Cuando afirma la superioridad de la escultura clásica o griega sobre las demás sostiene que “el mismo Miguel Ángel es griego, y cuando no es griego, no es Miguel Ángel” (Giner de los Ríos, 1923, pág. 59). Del mismo modo que a Miguel Ángel, Giner admira a Mozart, Beethoven, Haydn, Rossini y Meyerbeer (estos eran también los compositores citados por Gabriel Rodríguez como hitos en la historia de la música). Sin negar el valor a la evolución musical, ni la calidad de los elementos y técnicas modernas que incorporan en su música los compositores que admira, sin embargo los considera clásicos. Giner fue un apasionado de la música y un conocedor profundo de las expresiones artísticas que le eran contemporáneas y se mostró muy avanzado defendiendo algunas de ellas desde muy temprano, como el impresionismo pictórico. Sin embargo, respecto a la música de Wagner se muestra muy crítico porque se aleja de su ideal –que perseguía lo que Krause denominaba “renacimiento del arte griego según el espíritu moderno”–. Sobre el concepto de lo clásico en Giner véase (Sánchez de Andrés, 2009b, págs. 49-68).
- ¹¹ Es el caso de Riaño, Altamira, Hermenegildo Giner, Serrano Fatigati, Gabriel Rodríguez, Cossío, etc. Para más datos véase Sánchez de Andrés *Música para un ideal...*
- ¹² Quizá el más relevante sea Francisco Giner de los Ríos: “La música romántica y la música simbolista”, *BILE*, XVIII, 409, 1894, págs. 117-119.
- ¹³ Recordemos que hasta ya entrado el siglo XX no se escucharon en España, por ejemplo, las nueve sinfonías de Beethoven.

-
-
- 14 Francisco Giner de los Ríos. Cita recogida, sin dar los datos de referencia, en (Sopeña, 1994, pág. 138).
 - 15 Nos ocupamos en profundidad de la Academia de Santa Cecilia y la actividad de Giner en la misma en (Sánchez de Andrés, 2009c).
 - 16 Las clases de conjunto, además de cumplir una función necesaria en la formación musical, estimularían la educación social cooperativa de los músicos.
 - 17 Es inevitable que en estas expresiones Giner se deje llevar por sus propios prejuicios y gustos musicales, dejando constancia de su preocupación por la falta de buenos intérpretes de música vocal de salón, especialmente de *lieder*.
 - 18 Transcrito en (Sánchez de Andrés, 2009).
 - 19 Así se conseguía poner en contacto a los niños de la ILE con el arte popular, al que los institucionistas otorgaban un gran valor como expresión del “genio español”. La práctica de estas canciones en la Institución establecía un nexo de unión con la expresión del sentimiento nacional, con el pensamiento regeneracionista y con la enseñanza de la historia.

JUAN ANTONIO DELGADO DE LA ROSA.
 PROFESOR DE FILOSOFÍA EN
 EL COLEGIO GREDOS
 SAN DIEGO LAS SUERTES,
 MADRID.

Bibliografía. Obras de Giner

Giner de los Ríos, F. (. 1922-1928). *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*, veintidós tomos. Madrid: Espasa-Calpe.

- *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, 3 Tomos, *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Espasa-Calpe, 1927.
- *Educación y Enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe, 1933.
- *La Universidad Española*, en *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*, t. II. Madrid: Espasa-Calpe, 1916. (Reeditada por Civitas, Madrid, 2001).
- *Ensayos y Cartas*, edición homenaje en el cincuentenario de su muerte. México: FCE, 1965.
- *Resumen de Filosofía del Derecho* (en coautoría con Alfredo Calderón), 2 tomos, en *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*, t. XIII. Madrid: Espasa-Calpe, 1926.
- *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial, 1969.
- *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Selección y Estudio preliminar de F.J. Laporta, Madrid: Santillana Ediciones, 1977.

Giner de los Ríos, F. y Azcárate, G. de. (1965). *Notas a la Enciclopedia Jurídica de Ahrens*, con una nota sobre Arrendamientos rurales y pecuarios de Joaquín Costa, Prólogo de Pablo de Azcárate, *Obras completas de Francisco Giner de los Ríos*, t. XXI. Madrid: Ed. Tecnos.

Obras Generales en torno a la ILE y a Giner

- AA.VV. (1977). *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- AA.VV. (1982). *Reivindicación de Krause*. Madrid: Fundación Friedrich Ebert.
- AA.VV. (1996). *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza en la psicología española* (Vídeo) edita Departamento de Psicología de la UNED.
- AA.VV.(1942). *Españoles de tres mundos*. Losada: Buenos Aires.
- AA.VV. (1987). *Un educador para un pueblo*. UNED: Madrid.
- Abellan, J. L. (1984-1989). *Historia crítica del pensamiento español*. Vols. 4 y 5. Madrid: Espasa-Calpe.

- Algora, C. (1996). *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936). Una proyección de la Institución Libre de Enseñanza*. Diputación de Sevilla.
- Altamira Crevea, R. (1915). *Giner de los Ríos, educado*. Editorial Prometeo: Valencia.
- Altamira Crevea, R. (1923). *Ideario pedagógico*. Editorial Reus: Madrid.
- Azcárate, P. (1967). *La cuestión universitaria, 1875. Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Nicolás Salmerón*. Introducción, notas e índices por Pablo de Azcárate. Madrid: Editorial Tecnos.
- Barreiro, H., *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)*. Ciudad Real: Biblioteca de Autores Manchegos.
- Biagini, H., (Comp.). (1989). *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert, Ed. Legasa.
- Blasco Carrascosa, J. A. (1982). *El krausismo en Valenciá*. Valencia: Instituto "Alfons el Mannánim".
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE).
- Cacho Viu, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza I, orígenes y etapas universitarias*. Madrid: Rialp.
- Capellán de Miguel, G. (2006). *La España armónica. El Proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Carande, R. (1957). *Don Francisco en la Universidad*, Moneda y crédito, junio 1957 (lección pronunciada en la Universidad de Sevilla con motivo de su jubilación, 17 de mayo 1957).
- Cheyne, G. (1972). *Joaquín Costa el gran desconocido. Esbozo biográfico*. Ariel: Barcelona.
- Caro Baroja, J. (1912). "Hombres de la Institución". En *Semblanzas Ideales*. Taurus: Madrid.
- Casado de Otaola, S. (1997). *Los primeros pasos de la ecología en España*. Ministerio de Agricultura y Pesca, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes: Madrid.
- Conforti, M^a. C. (2009). *Hacer hombres. La alianza de la humanidad en el pensamiento educativo de Giner de los Ríos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Anábasis colección.
- Castro, F. de. (1975). *Memoria testamentaria. El problema del catolicismo liberal, Edición, introducción y notas de José Luis Abellán*, Madrid: Editorial Castalia.
- De los Ríos Urruti, F. (1916). *La filosofía del derecho en D. Francisco Giner y su relación con el pensamiento contemporáneo*. Impr. Clásica Española-Biblioteca Corona: Madrid.
- Dewey, J., *Mi credo pedagógico*, Losada, Buenos Aires 1967.
- Díaz Díaz, G. (1988). *Hombres y documentos de la filosofía española*. Madrid: Centro de Estudios Históricos, CSIC, Volumen III.

- Díaz, E. (1989). *La filosofía social del krausismo español*, Madrid. Edicusa, 1973, 20 edición en Valencia: Fernando Torres 1983 y la 30 edición en Madrid: Editorial Debate.
- Elorza, A. (1966). *Francisco Giner de los Ríos. Ensayos y cartas*. Revista de Occidente: Madrid.
- Esteban Mateo, L. (1979). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia: Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Falero Folgoso, F. J. (1999). *La teoría del arte del krausismo en España*. Universidad de Granada.
- Faus Sevilla, P. (1986). *Semblanza de una amistad. Epistolario de Augusto González de Linares a Francisco Giner de los Ríos*. Ayuntamiento de Santander, Santander.
- Fernández Clemente, E. (1969). *Educación y revolución en Joaquín Costa*. Madrid: Edicusa.
- Gamero Merino, C. (1988). *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*. Madrid: CSIC.
- García Cue, J. R. (1985). *Aproximación al estudio del krausismo andaluz*. Madrid: Tecnos.
- García del Dujo, A. (1985). *Museo pedagógico Nacional (1882-1941)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos* Madrid: Espasa-Calpe.
- Garrido, F. (2001). *Francisco Giner de los Ríos, creador de la Institución Libre de Enseñanza*. Granada: Comares.
- Gil Cremades, J. J. (1969). *El reformismo español. Krausismo, Escuela Histórica, Neotomismo*, Barcelona: Ariel.
- Gil de Zarate, A. (1855). *De la instrucción pública en España* (3 volúmenes). Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Gómez García, M^a. N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gómez Molleda, M^a D. (1966). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC 1966. 20 edición 1981.
- Gómez Molleda, M^a D. (1977). *Unamuno, agitador de espíritus y Giner (correspondencia inédita)*. Madrid: Narcea.
- Guillén Kalle, G. (2005). *Francisco Rivera Pastor (1878-1936) el legado de la filosofía jurídico-política ginerista*. Madrid: I Premio "Eduardo L. Llorens".
- Heredía Soriano, A. (1975). *El krausismo español (estudio histórico biográfico)*, en AA.VV., *Cuatro ensayos de historia de España*. Madrid: Edicusa.
- Jerez Mir, R. (1980). *La introducción de la sociología en España. Manuel Sales y Ferré: una experiencia frustrada*. Madrid: Editorial Ayuso.

- Jiménez Fraud, A. (1985). *La residencia de estudiantes*. Barcelona: Ariel.
- Jiménez García, A. (1985). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cíncel.
- Jiménez García, A. (1996). *El krausopositivismo de Urbano González Serrano*. Diputación Provincial de Badajoz.
- Jiménez Landi, A. (1989). *Manuel Bartolomé Cossío, una vida ejemplar (1857-1935)*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil Albert.
- Jiménez Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, 4 volúmenes.
- Jobit, P. (1936). *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*. Paris: E. De Boccard, 2 volúmenes.
- Krause, K. (1860). *Ideal de la humanidad para la vida*. Madrid: Imprenta Manuel Galiano.
- Lain Entralgo, P. (1959). *La generación del noventa y ocho*. Madrid: Espasa-Calpe/Austral.
- Laporta, F. (1974). *Adolfo Posada: política y sociología en la crisis del liberalismo español*. Madrid: Edicusa.
- López Álvarez, J. (1984). *Federico de Castro y Fernández (1834-1903), filósofo e historiador de la filosofía*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- López Álvarez, J. (1996). *El krausismo en los escritos de Antonio Machado y Álvarez "Demófilo"*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- López Morillas, J. (1980). *El krausismo español*. México: F.C.E, 1956; 20 edición.
- López Morillas, J. (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Alianza editorial.
- Lorca Navarrete, J. F. (1971). *El derecho en Adolfo Posada*. Universidad de Granada-Departamento de Filosofía del derecho, Cátedra Francisco Suárez.
- Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Universidad de Buenos Aires.
- Manzanero, D. (2014). *Actualidad de la Filosofía del Derecho de Francisco Giner y su ideal krausista de Europa*. Madrid: Tesis doctoral inédita defendida en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Marco, J. M^a. (2002). *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder*. Barcelona: Península.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC.
- Martín Buezas, F. (1977). *La teología de Sanz del Río y del krausismo español*. Madrid: Gredos.

- Martín Buezas, F. (1978). *El krausismo español desde dentro, Sanz del río: autobiografía de intimidad*. Madrid: Tecnos.
- Martínez de Pisón, E. (1998). *Madrid y la Sierra de Guadarrama*. Museo Municipal de Madrid (catálogo de la exposición).
- Martínez Ruiz, J. (1957). *Julián Sanz del Río*. Barcelona: Editorial Destino.
- Mayobre, P. (1994). *O krausismo en Galicia e Portugal*. A Coruña: Ediciones do Castro.
- Millán, F. (1983). *La revolución: de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de las República*. Valencia: Edita Fernando Torres.
- Molero Pintado, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya.
- Monereo Pérez, J. L. (2003). *La reforma social en España: Adolfo Posada*. Madrid: MTAS.
- Navarro, M. (1945). *Vida y obra de D. Francisco Giner de los Ríos*. México: Ediciones Orión.
- Navarro Alcacer, J. (1984). *La escuela de Cossio de Valencia. Historia de una ilusión (1930-1939)*. Coeditat Generalitat Valencia/Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia y Diputación de Alicante, Castellón y Valencia.
- Navarro Tomás, T. (1990). *Archivo de la palabra. Publicaciones de la residencia de estudiantes*. Madrid: CSIC.
- Núñez Encabo, M. (1976). *Manuel Sales y Ferré: Los orígenes de la sociología en España*. Madrid: Edicusa.
- Núñez Ruíz, D. (1975). *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*. Madrid: Ed. Túcar, Universidad Autónoma de Madrid, 1986.
- Orden Jiménez, R. V. (1998). *El sistema de filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del panenteísmo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Orden Jiménez, R. V. (1998). *Sanz del Río: traductor y divulgador de Krause*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Ortiz, E. L. (1989). *El krausismo y su influencia en América Latina*. Salamanca: Fundación Fiedrich Ebert, Instituto Fe y Secularidad.
- Otero Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossio: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Otero Urtaza, E. (1982). *Misiones Pedagógicas. Una experiencia de educación popular*. La Coruña: Ediciones do Castro.
- Palacios Bañuelos, L. (1979). *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Pecellin Lancharro, M. (1987). *El krausismo en Badajoz: Tomás Romero de Castilla*. Cáceres: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

- Palacio, I. (1986). *Rafael Altamira: Un modelo de regeneracionismo educativo*. Alicante: Caja de Ahorro Provincial.
- Palacios Bañuelos, L. (1979). *José Castillejo. Última etapa de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Pérez González, F. T. (coordinador). (1997). *Joaquín Sama y la Institución Libre de Enseñanza en Extremadura*. Badajoz: Editora Regional de Extremadura, Junta de Extremadura.
- Pijoan, J. (1932). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Porto Ucha, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. La Coruña: Ediciones do Castro.
- Posada, A. (1982). *Ideas pedagógicas modernas*. Madrid: Edita Victoriano Suárez.
- Posada, A. (1923). *España en crisis*. Madrid: Editorial Carol Raggio.
- Posada, A. (1981). *Breve Historia del Krausismo español*. Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Prelezo García, J. M. (1976). *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía 1876-1976*. Roma: Librería Ateneo Salesiano.
- Puelles, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor.
- Rodríguez de Lecea, T. (1991). *Antropología y filosofía de la historia en Julián Sanz del Río*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Rozalén Medina, J. L. (1991) *Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza, (el armonismo integrador de Giner y de Cossio)*. Madrid: 2 tomos, Universidad Complutense de Madrid.
- Sáenz de la Calzada, M. (1986). *La residencia de estudiantes (1910-1936)*. Madrid: CSIC.
- Salmerón, N. (2007). *Trabajos filosóficos, políticos y discursos parlamentarios*. Granada: Comares.
- Sánchez Arbós, M. (1935). *El grupo escolar Francisco Giner*. Madrid: Imprenta La Raya.
- Sánchez Cuervo, A. (2003). *El pensamiento krausista de G. Tiberghien*. Madrid: LKM, n.º 20.
- Sánchez Ron, J.M. (coordinador). (1988). *La junta para ampliación de estudios e investigaciones. Ochenta años después (1907-1989)*, 2 volúmenes. Madrid: CSIC.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Terrón, E. (1969). *Sociedad e ideología en los orígenes de la España contemporánea*. Barcelona: Península.
- Tierno Galván, E. (1961). *Costa y el Regeneracionismo*. Barcelona: Editorial Barcelona.

- Tuñón de Lara, M. (1971). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.
- Turín Y. (1967). *L'Education et l'école en Espagne de 1874 à 1902. Liberalisme et tradition*. Presses Universitaires de France, 1963. (Traducción de esta obra por Josefa Hernández Alfonso con prólogo de Pedro Laín Entralgo). Madrid: Aguilar S. A. de Ediciones.
- Ureña, E.M. (1991). *Krause, educador de la humanidad*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Vázquez Romero., J. M. (1998). *Tradicional y moderado ante la difusión de la filosofía krausista en España*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Villalobos, J. (1969). *El pensamiento filosófico de Giner*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Xirau, J. (1969). *Manuel Bartolomé Cossio y la educación en España*. Barcelona: Ariel.
- Zapatero, V. (1974). *Fernando de los Ríos. Los problemas del socialismo democrático*. Madrid: Edicusa.

Páginas Internet

- http://www.fundacionginer.org/obras_comp.htm
- http://www.museosdeescritores.com/ESP_II/autor/ginerrios.htm
- <http://www.colectivoginer.com/>
- <http://www.unizar.es/cce/vjuan/institucion.htm>
- <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/giner.htm>
- <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/giners.PDF>
- http://www.accioncultural.es/es/presentacion_libro_la_institucion_libre_enseanza_y_francisco_giner
- http://museovirtual.csic.es/historia_csic/hh2.htm
- https://www.upct.es/seeu/as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapacentros/Institucion%20Libre%20de%20Ensenanza.htm
- http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_ginerdelosrios.htm
- http://personal.us.es/alporu/legislacion/programa_IIE.htm
- <http://www.abc.es/sociedad/20141010/abci-francisco-giner-rios-revolucion-educacion-google-doodle-201410100326.html>
- <http://es.slideshare.net/NazaretAG/institucin-libre-de-enseanza-7876832>
- <http://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/la-institucion-libre-de-enseanza/>



E T E I T
N R V S A

JAVIER MÉNDEZ.

Traducción:

LUIS MARÍA CIFUENTES.

Entrevista con Richard Bernstein. La ironía como modo de vida

El profesor Richard Bernstein (Brooklyn, 1932) se formó en las Universidades de Chicago y Columbia obteniendo el doctorado en la Universidad de Yale en 1958 con la tesis sobre el concepto de experiencia en la obra de John Dewey. Gran conocedor de la filosofía estadounidense ha tratado y conocido a sus mejores intelectuales como el mismo Dewey, Susan Sontag Philip Roth, Mike Nichols, George Steiner, y a la persona que llegó a ser uno de sus mejores amigos y polémico interlocutor Richard Rorty. Actualmente enseña en la New School for Social Research, en Nueva York. Posee una vasta producción filosófica de la que destacamos los siguientes libros: *Praxis y acción* (1979), *La Reestructuración de la Teoría Social y Política* (1983), *Habermas y la modernidad* (1988), *Perfiles filosóficos. Ensayos a la manera pragmática* (1991), *Freud y el legado de Moisés* (México, 2002), *El mal radical* (2002), *El abuso del mal: La corrupción de la política y la religión desde 11/9* (2006). Es uno de los representantes más importantes de la filosofía estadounidense, que tradicionalmente se la sitúa bajo el nombre genérico de *El Pragmatismo*. No hay duda de que el pragmatismo está hoy en día de moda y su influencia es cada vez más prominente en los círculos filosóficos, tanto europeos como a nivel mundial.

Aprovechando su visita a Madrid invitado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Carlos III para participar en un seminario internacional sobre la ironía y para dar una conferencia en el Círculo de Bellas Artes, la revista *Paideía* entrevistó al profesor Richard J. Bernstein el 28 de mayo de 2015 en el Mercado de Puerta de Toledo en Madrid. La revista *Paideía* agradece a la editorial Gedisa y al coordinador del seminario el profesor D. Ramón del Castillo la amabilidad y facilidades dadas para poder realizar esta entrevista.

La entrevista fue realizada por Javier Méndez, director de la revista *PAIDEÍA*. La traducción ha sido llevada a cabo por Luis María Cifuentes, presidente de la Sepfi.

Se utilizan en la entrevista las abreviaturas de RB para el profesor Richard Bernstein y de JM para Javier Méndez.

- (JM)** Buenas tardes. La revista PAIDEIA le agradece su amabilidad y la oportunidad que ofrece a nuestros lectores de conocer a una de las figuras preeminentes de la filosofía norteamericana. PAIDEÍA es una revista con más de doscientos lectores y está dirigida a profesores de Filosofía de Enseñanza Secundaria.
- (JM)** Siendo usted una de las principales figuras del pragmatismo, nos gustaría conocer su opinión sobre la actualidad del pragmatismo en los Estados Unidos y su influencia en la filosofía europea.
- (RB)** En primer lugar querría hacer una distinción entre el sentido popular de pragmatismo y el filosófico. El sentido popular de pragmatismo es de alguien que es práctico y en un sentido vulgar el de alguien que simplemente está preocupado por los asuntos cotidianos. A veces significa también en sentido vulgar, ser flexible e incluso puede significar carecer de principios. Quiero decir, que como usted sabe, se ha convertido en un vocablo corriente en la mayoría de las lenguas europeas.
- (JM)** ¿Quiere usted decir que es muy cercano al utilitarismo?
- (RB)** Sí, exactamente; pero pienso que filosóficamente el movimiento filosófico que incluye a C. S. Peirce, W. James y J. Dewey posee una concepción muy diferente y todos ellos son críticos con un significado muy estrecho del pragmatismo. Creo que lo que se distingue de lo que nosotros a veces llamamos el pragmatismo clásico es que ellos tenían una visión más bien pura de la filosofía de la investigación y que ellos estudiaron en filósofos de la tradición y se ocuparon de los problemas del conocimiento, de la realidad, de la naturaleza y del cosmos y por supuesto, en el caso de W. James y de J. Dewey estuvieron muy interesados en la teoría democrática y en sus fundamentos y concretamente en el caso de Dewey en el tema de una democracia más inclusiva.
- Ahora bien, lo que yo creo que es interesante es la discusión de la gente que los identifica con la tradición como a mí mismo; y sin embargo hay muchos autores y el interés actual por el pragmatismo es mucho más internacional hoy y está mucho más extendido por toda Europa e incluso por China, cosa que nunca había ocurrido en la historia.
- (JM)** Se puede decir que el pragmatismo americano ha rebasado las fronteras americanas.
- (RB)** Efectivamente. De hecho precisamente estamos hablando de congresos en España, Italia, Francia y no solamente en Europa, sino que incluso en China se va a celebrar un congreso sobre pragmatismo.
- (JM)** Richard Rorty dijo en un famoso artículo¹ que la democracia es antes que la filosofía como defensa del liberalismo y siguiendo en esto la idea de Dewey de la democracia abierta a la sociedad y como modo de criticar la filosofía profesional. ¿Piensa usted que el pragmatismo puede todavía ser denominado como la filosofía de la democracia y que los filósofos deberían ser considerados como críticos de la cultura más que como investigadores del conocimiento?

(RB) Yo creo que eso es retorcer las cosas. Hay muchas cosas en las que estoy de acuerdo con Rorty pero también he sido un crítico muy severo de algunos de sus pensamientos y no estoy de acuerdo con su tesis principal. Uno de los principios fundamentales del pragmatismo es el falibilismo y falibilismo significa que se tiene que abandonar la cuestión de la certeza. EL pragmatismo ha sido siempre escéptico respecto del recurso a lo absoluto. Creo que incluso la propia filosofía de Rorty, su propio compromiso con la democracia es un cierto modo de influencia de su perspectiva pragmática. Pienso que lo mejor de Rorty es que él piensa que la filosofía se dedicaría principalmente a los problemas tradicionales, problemas relativos a la naturaleza de la mente y cómo ésta representa el mundo; problemas de epistemología que ha llegado el momento de cambiar. En otras palabras, como en cierta ocasión dijo J. Dewey es hora de que los filósofos dejen de dedicarse a los problemas de la filosofía y comiencen a ocuparse de los problemas de los seres humanos. Pienso que esto es lo mejor del espíritu de Rorty y algo en lo que yo mismo creo profundamente.

(JM) Es bien conocido que usted criticó la Guerra de Vietnam. ¿Qué piensa usted de la Guerra de Irak durante la Presidencia de George Bush? ¿Y sobre el largo conflicto de Oriente Medio? De modo más concreto respecto a los últimos hechos, ¿Qué puede decirnos sobre el Estado Islámico? Como usted sabe, G. Bush inventó la expresión “eje del mal” para aquellos estados que impulsaban el terrorismo. Y este “eje” ha sido utilizado por Estados Unidos para señalar a sus enemigos. ¿Cree usted que este modo de afrontar este conflicto es todavía correcto?

(RB) Ciertamente yo estuve muy involucrado el movimiento americano de los derechos civiles y fui un fuerte opositor de la Guerra de Vietnam como también de la intervención norteamericana en Irak. Para mí ha sido el propio modo de involucrarme en el movimiento de derechos civiles. Era una aplicación de los principios pragmáticos de Dewey, que los ciudadanos pueden ser activos ante la injusticia social y tienen que intentar mejorar esos principios; y ha habido sobre esto muchas conferencias. En 1964 existía *el movimiento de libertad democrática* en el que muchas personas marcharon a lo largo del Mississippi para que los negros, a los que entonces llamábamos “negroes”, pudieran votar. Yo fui ya al Mississippi en aquel 1964.

(JM) ¿Y cuál es su opinión sobre el conflicto actual en Oriente Medio?

(RB) Pienso que ahora es un desastre. Creo firmemente que la política exterior de los Estados Unidos ha jugado un papel significativo en la creación de este desastre. Una de las razones por la que yo estaba en contra de la intervención en Irak era, si usted recuerda, que en Estados Unidos se presentaba diciendo que mediante el derrocamiento de Hussein íbamos a llevar la democracia y la libertad a Oriente Medio. Y mi actitud en aquella época era que no se tenía ni idea de cuáles iban a ser las consecuencias. Si se considera ahora el Estado Islámico y lo que ha sucedido

pienso que buena parte de esto es el resultado de aquella decisión norteamericana. Soy muy crítico en todo este asunto.

- (JM)** Usted ha dedicado mucho tiempo a pensar sobre el mal, el mal radical, tal y como fue señalado por Kant y también ha sido utilizado por Hannah Arendt en sus reflexiones sobre la violencia, junto a la expresión “la banalidad del mal” que ella utilizó en su libro “Eichmann en Jersualén”, una crónica del proceso a Eichmann, un oficial nazi. ¿Qué nos puede decir hoy sobre el mal? ¿Existe? ¿Cómo identificarlo?
- (RB)** Realmente yo estaba interesado en eso cuando escribí mi libro y he escrito dos libros sobre el mal. Escribí un libro titulado “El mal radical” que fue un intento de comprender cómo diversos pensadores concibieron el mal, desde los tiempos de Kant siguiendo con Hegel, Shelling, Nietzsche, Freud y llegué hasta los pensadores del holocausto, como Hannah Arendt, Levinas y Hans Jonas. El segundo libro que escribí se tituló “el abuso del mal”. Y ahora le diré de qué modo esto responde a su pregunta. Creo que la razón por la que escribí un libro titulado “El abuso del mal” fue que lo escribí después del 11 de septiembre. Tras el 11-S y naturalmente también durante aquel ataque todo el mundo estuvo hablando del mal y el vocablo estuvo siendo utilizado de un modo simplista. EL Islam era el mal y nosotros la gente buena. Ahora bien, desde mi punto de vista eso era pragmatismo relativista. Una mentalidad pragmática es “falibilista”. Si tú vas a hablar de un tema no puedes utilizar etiquetas; yo pienso que hay maneras inteligentes de hablar sobre diferentes aspectos; no creo que el mal tenga una sola perspectiva; pero pienso que el concepto de mal es muy peligroso políticamente porque cuando lo usas políticamente los estás haciendo para demonizar al enemigo y no para comprenderlo.
- (JM)** Profesor Bernstein, ¿Qué es la violencia? ¿Qué se puede decir sobre la violencia que no haya sido ya dicho? ¿Dónde están los límites de la violencia?
- (RB)** Creo que en el libro que ha sido ahora traducido al español no me ocupé de todas las modos normales de hablar sobre la violencia, el terrorismo etc. Yo estaba mucho más interesado en lo que algunos de los más importantes pensadores dijeron sobre la naturaleza de la violencia. Y pienso que mi actitud sobre la situación actual es que todo el mundo habla sobre violencia, todos ven imágenes de la así llamada “violencia”, pero muy pocos piensan ¿qué queremos decir realmente? ¿En qué consiste la violencia? Usted sabe que en esto existen demasiadas reacciones espontáneas y pienso que aquí es muy importante ser reflexivos y que la tarea de pensar y repensar lo que queremos decir, las diferentes formas que puede adoptar, todo ello es algo que debe ser hecho y rehecho una y otra vez. No todo ha sido dicho sobre la violencia.
- (JM)** Hay un tema relativo a la violencia que seguramente interesa a nuestros lectores. Es la violencia en la escuela. Usted como ciudadano estadounidense conoce los graves problemas de las escuelas norteamericanas y la larga crónica de asesinatos y masacres en sus escuelas. ¿Por qué sucede esto? ¿Qué puede llevar a un joven adolescente a convertirse él mismo en un asesino?

(RB) Bien. Usted sabe que cuando suceden cosas como una masacre, se consigue mucha publicidad. Pero la gente muy pocas veces piensa cuáles son las causas. ¿Qué está sucediendo en nuestras sociedades modernas? ¿Por qué están ustedes creando gente que siente la necesidad de tener acceso a las armas etc.? Yo al menos tengo perfectamente claro que no creo que los filósofos tengan soluciones claras para los problemas; pienso que todos ellos tratan de destapar las preguntas críticas o ver lo que la gente no se plantea realmente en ese sentido.

El tema que debemos plantearnos es sobre la naturaleza de la sociedad contemporánea y no es una cuestión sencilla, la que crea esta posición y oportunidades. Estamos hablando del tema más importante.

Existe además otro tema, no sé en España, pero sí en Norteamérica, y es que a veces la gente piensa que las escuelas pueden resolver todos los problemas y no dan cuenta de cómo la gente que vive en comunidades pobres tiene su punto central en los problemas sociales, la extrema pobreza, sus oportunidades limitadas en todo el país y por ello se sienten atraídos por la cultura de las drogas. Todo esto llega a suceder. Este es el problema de quien presenta la idea de echar la culpa a las escuelas y que me parece una desviación del tema. Cuando pensamos sobre esto, tenemos soluciones individuales, cuando de hecho son problemas sociales.

(JM) ¿Qué me dice del acoso escolar?

(RB) El acoso es un asunto bastante complicado. Pienso que en el vocabulario el acoso ha sido una palabra muy poco usada hasta hace aproximadamente treinta años. En esto quiero reconocer en primer lugar al movimiento feminista su trabajo, porque creo que lo que el feminismo considera un acoso mucha gente habla solo de comportamiento normal; y en esto ha habido un cambio social, al menos en la toma de conciencia del tema y no solamente en esto, sino que también existe una gran preocupación en América por el acoso escolar a causa de Internet; también por burlarse de la gente en este ámbito. Por todo ello creo que es buena cosa que la gente sea ahora más consciente del acoso y de las diferentes formas de acoso que se dan y creo que parte de la solución del problema existe cuando realmente la gente ve con claridad que ciertas formas de conducta y el acoso no son aceptables.

(JM) En su reciente libro traducido al español “Violencia, pensando sin barandillas”, usted hace una profunda reflexión sobre la violencia acompañado por cinco famosos pensadores: C. Smitt, W. Benjamin, H. Arendt, Franz Fanon y Jan Assmann. ¿Cuál es lo más importante de esos filósofos sobre la violencia? ¿Qué les hace tan fascinantes al hablar sobre violencia?

(RB) En primer lugar, hay que hablar de tipos de pensamiento sin barandillas. Es un título tomado de H. Arendt que significa que no tenemos fundamentos absolutos, no tenemos respuestas. Una de las razones por las que he hecho esta selección, es decir, pienso como dije en un capítulo del libro, que no es realmente porque Smitt, Arendt, Benjamin e incluso Assmann fuesen todos alemanes, sino que ellos tuvieron que

enfrentarse desde la Primera Guerra Mundial a serias formas de violencia. También quise realmente ocuparme de Franz Fanon porque él trata de asuntos prácticos. Mi teoría, mi tesis sobre Fanon es que mucha gente piensa de Fanon que es un apologeta de la violencia. Creo que su preocupación más profunda era la violencia colonial, lo que la violencia colonial puede hacer con los seres humanos y por qué hay que reaccionar contra ella en términos de una conducta de lucha, y en su caso una guerra. Por tanto me parece que éstos son algunos de los pensadores más interesantes que tienen diferentes perspectivas sobre la violencia y que pueden aportar directrices generales. He mencionado a Fanon, pero podría mencionar a H. Arendt que pretende hacer una nítida distinción entre violencia y poder. La violencia nunca puede ser creativa, en términos de la creación de un poder. Hay algunos de los pensadores más interesantes a los que la gente puede seguir acudiendo y pienso que ellos pueden proporcionar si no barandillas, sí alguna ayuda para pensar lo que realmente queremos decir y las diferentes formas de violencia que pueden darse.

(JM) Parece que en su libro usted afirma que es imposible encontrar fundamentos racionales para la ética. Para una mentalidad europea, nosotros encontramos bastante incómodo vivir en un mundo sin certezas y lleno de contingencias.

(RB) Si me permite le expondré dos diferentes puntos de vista. Mi propio punto de vista está en uno de los libros que he escrito y que se llamaba “Más allá del objetivismo”. Yo no creo que haya fundamentos firmes en los que uno pueda basar su visión política y moral. Yo rechazo eso, pero también rechazo el relativismo absoluto. Mucha gente piensa que si uno pierde la confianza en sus convicciones podría decir que su vida está deshecha. Hay que intentar argumentar sobre un fundamento intermedio, un fundamento sin el cual se puede vivir y que yo he llamado en alguna ocasión “ansiedad escindida”. Esa “ansiedad escindida” es que no hay fundamentos últimos para que todo funcione. Pienso que tenemos que rechazar ambas alternativas. Tenemos que aprender aunque sea difícil, pero creo que en este mundo tenemos que aprender a vivir sin certezas y a tomar las mejores decisiones posibles.

(JM) Esto me recuerda una cita de Lionel Trilling que usted utilizó para decir a sus estudiantes que tenemos que acostumbrarnos a mirar al abismo para luego reincorporarnos y seguir adelante.

(RB) Es cierto, pienso que eso es verdad. Eso es algo que dijo H. Arendt, eso es pensar sin barandillas; pero yo prefiero enfatizar las dos cosas, sin barandillas, pero pensar.

(JM) A lo largo de esta semana usted ha estado hablando sobre la ironía en un Congreso Internacional organizado por universidades españolas. También ha dado una conferencia sobre la ironía de Sócrates en la que usted decía que tenemos que entender la ironía como un modo de vida y no como un mero recurso del lenguaje. ¿Piensa usted que hay alguna relación entre ironía y violencia?

La religión y la nacionalidad juegan un papel importante, como ha señalado Habermas en alguna ocasión, en la construcción de la identidad moderna, que es un

asunto central en la vida de la gente. ¿Qué puede decirnos sobre el papel de la religión y el nacionalismo en la violencia política?

(RB) Lo primero que quiero aclarar es que se puede hablar sobre la ironía en modos muy diferentes. No querría asegurarlo, pero si usted examina la literatura, la ironía ha sido algunas veces identificada con cualquier cosa. En lo que yo estoy interesado en la ironía no es simplemente como un modo inteligente de hablar, sino en que podría estar conectada con la vida de uno mismo y eso es lo que trato de argumentar. Este es el modo en que deberíamos comprender a Sócrates, tratando de analizar la muerte con algunos filósofos contemporáneos con Sócrates y con Kierkegaard. También quiero decir que la ironía puede ser utilizada para finalidades malas. La ironía puede ser una forma de indiferencia, un modo de eliminación; yo pienso que es inherente a la ironía un potencial que puede ser utilizado para fines positivos y para fines negativos. Debemos reconocer que la ironía no es siempre algo bueno, pero los aspectos de la ironía que yo estoy intentando recuperar está mucho más cerca de lo que antes decía sobre el falibilismo. Esto es, como vivir tu vida de un modo tal que tengas cierta humildad y cierto tipo de comprensión en el que no posees respuestas absolutas y tienes que continuar examinando y preguntando etc. y de un modo que todo depende de tu propio tipo de elecciones. Algo que podría estar particularmente relacionado con sus lectores es que la filosofía hoy es una profesión académica y se ha convertido precisamente en algo que no tiene nada que ver con cómo vives tu propia vida; pero yo pienso que la filosofía de Sócrates debería decirnos algo sobre cómo vivimos y eso es lo que yo estoy tratando de defender.

(JM) Desconocemos si usted está informado de la llamada “revolución española”, un movimiento nacido en Madrid el 15 de mayo de 2012. Muchos jóvenes denunciaron la corrupción de la democracia y pidieron nuevas formas de participación política. En las últimas elecciones locales en España han llegado al poder en algunas importantes ciudades partidos políticos apoyados por miembros de este movimiento que defiende abiertamente posiciones políticas a la izquierda y de ideología marxista. Parece que se trata de una nueva manera de interpretar a Marx muy lejos de las tesis soviéticas ortodoxas. ¿Piensa usted que todavía el pensamiento de Marx es relevante para el mundo actual?

(RB) Lo primero que quiero decir es que estoy de visita y que realmente no puedo decir que tenga un conocimiento profundo de su país. No quiero ser visto como alguien que hace un pronunciamiento político sobre la política española porque no tengo suficiente conocimiento sobre ella. Pero puedo decir ciertas cosas porque me parece que el problema al que se enfrenta España es internacional y cada vez más mucha gente utiliza términos como neoliberalismo, pero es verdad que en mi país, aquí y en toda Europa, no existe la oportunidad para una toma de posición real de la gente que está siendo gobernada por líderes que toman decisiones sobre lo que es bueno para tí y eso es la destrucción de lo que podría denominarse capitalismo

tardío. Por tanto yo soy partidario de extender lo que yo entiendo como una rebelión, esta reacción y esta demanda de participación. Tanto yo como mis amigos simpatizamos con ello y esto está en consonancia específicamente con la concepción de la democracia de John Dewey. John Dewey planteaba que lo que debemos hoy reinventar es la participación.

Ahora respondamos a la segunda cuestión. Realmente todo depende de cómo se utilice a Marx; es decir, si se toma a Marx como una especie de doctrina y no precisamente al estilo soviético o de cualquier forma dogmática; sin embargo, Marx tenía razón sobre el alcance enorme de la economía que afecta a todo. Personalmente creo que había muy pocas cosas sobre la globalización actual que él no haya anticipado incluso en el siglo XIX. Si usted recupera los aspectos más ilustrados de su teoría, por ejemplo, al menos la idea de que si no se afrontan seriamente los temas de la economía, no se puede cambiar la política cultural; en ese aspecto yo estoy de acuerdo. Por tanto, no puedo hablar de modo específico sobre el grupo de aquí, pero podría entender los motivos para hacer una llamada a una especie de nueva lectura o una nueva interpretación de Marx para afrontar la economía, porque si no nos enfrentamos a los problemas de un capitalismo financiero mundial no se pueden comenzar a resolver los demás problemas.

Hay otro elemento interesante para mí sobre las elecciones locales, no sobre las generales, y es la gente de Madrid y la gente de Barcelona. Hay mucho en lo que ha sucedido de cómo yo entiendo que la democracia debería funcionar. Y para mí la desigualdad e inequidad sistemáticas es el mayor problema al que nos enfrentamos hoy. Creo que la gente debería tomar esto como una tarea y así lo espero.

(JM) Finalmente, como revista para profesores de Filosofía, nos gustaría saber su opinión sobre la importancia o conveniencia de enseñar filosofía a jóvenes y adultos en la escuela. ¿Piensa usted que la filosofía debería ser enseñada en la escuela o como disciplina muy abstracta, debería restringirse solamente a las Universidades?

(RB) Yo creo que debería ser enseñada en la escuela. La gente a veces olvida que Sócrates en los diálogos socráticos habla frecuentemente con gente joven. Yo tuve realmente la oportunidad de enseñar filosofía en la escuela y pienso, es mi punto de vista, que es cuando alguien debería comenzar fácilmente porque las mentes son más libres y no están preocupadas por asuntos profesionales; así que es raro que en Norteamérica solamente en las escuelas de Leeds se enseñe filosofía; pero yo creo que la filosofía realmente debería enseñarse a la gente joven e incluso cuando enseño a estudiantes no graduados me gusta enseñarles porque llegan frescos a la filosofía y están más abiertos a estas cuestiones.

(JM) Por último, ¿Cuál es el problema de las Humanidades?

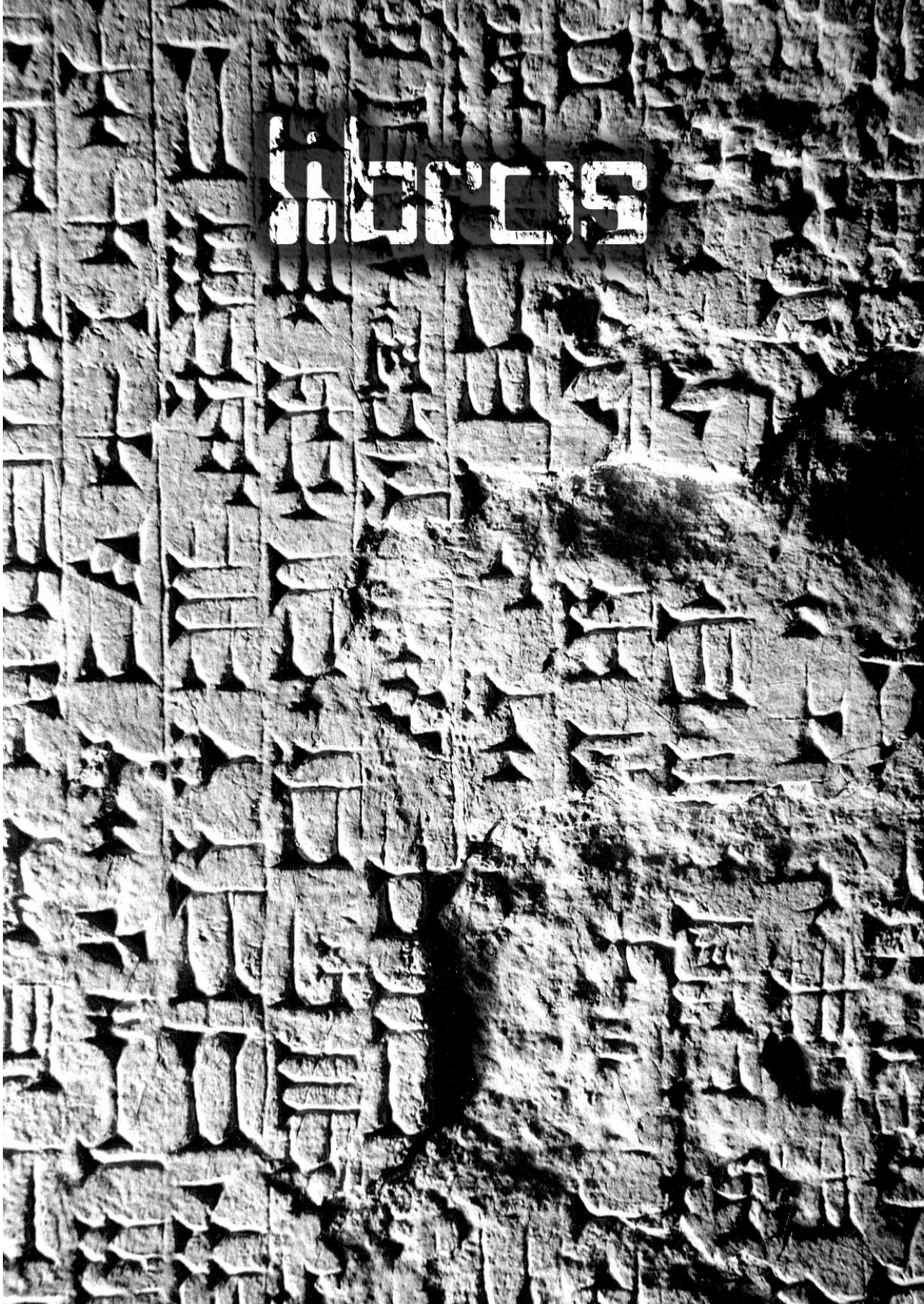
(RB) El problema de las Humanidades es grave desde una perspectiva global. Permítame que le hable de mi país, en el que todo el énfasis está puesto en la informática y en

la tecnología consiguiendo que los estudiantes se conviertan en un elemento de la economía. Se está produciendo una transformación enorme en las Humanidades en los Estados Unidos y yo pienso que están bajo una seria amenaza. Afortunadamente yo enseño en una institución que se las toma en serio, así que estoy en una posición privilegiada, porque estoy en un lugar que las valora, pero eso ocurre en muy pocos lugares; por eso pienso con un buen sentido pragmático que uno tiene que luchar por los estudios humanísticos.

Muchas gracias profesor Bernstein y esperamos verle de nuevo en Madrid.

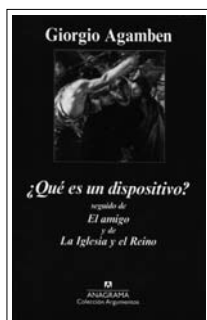
¹ «The Priority of Democracy to Philosophy». En *The Virginia Statue of Religious Freedom*, ed. Merrill Peterson and Robert Vaughan, 257-88. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Hay traducción en *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós, 1996.

LIBROS



Reflexiones filosóficas sobre la cotidianidad

Agamben, G. *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Anagrama, Barcelona, 2015, 67 págs.



Giorgio Agamben ya nos tiene acostumbrados a reflexiones sobre la cotidianidad, pero de una profundidad inigualable. En su ya larga bibliografía ha escrito páginas de filosofía que seguramente pasarán a la historia. Filósofo difícil, a veces, pero de un pensamiento muy consistente, Agamben, sin duda, nunca deja indiferente y hace lo que hacen los buenos filósofos: da que pensar.

En este pequeño pero interesante libro Agamben inquiera sobre el significado de *dispositivo*, término que toma de Foucault (y de paso de su maestro Hippolyte sobre Hegel) y del que trata de elaborar su genealogía y situarlo en el punto actual en el que nos encontramos.

Para Foucault un dispositivo es cualquier cosa, “un conjunto absolutamente heterogéneo” desde cualquier artefacto, edificios o, instituciones, hasta

discursos, normas, leyes, proposiciones científicas, religiosas o filosóficas. En definitiva, “todo lo dicho como lo no dicho”. El dispositivo en Foucault se parece más a una red o formación de elementos que responden a una urgencia o necesidad en un momento histórico determinado. Por ello mismo, el dispositivo está dentro del juego de poder ligado al saber. Agamben resume el dispositivo en tres puntos: conjunto heterogéneo, que tiene una función estratégica, y que, como tal, se inscribe dentro de relaciones de poder y relaciones de saber; que se corresponden con los tres significados de dispositivo que vienen en el diccionario: el tecnológico, el militar y el jurídico. Los tres significados, sin embargo, apelan a un único significado original que es el que interesa para ver cómo ha llegado a su significado moderno. Y aquí Agamben articula esta unidad significativa fragmentada en tres como un conjunto de prácticas y mecanismos que responden a un plan o necesidad. Y para ello pone de ejemplo el término de economía, que en la teología cristiana se convirtió en el dispositivo para la aceptación del dogma de la Trinidad.

El mundo se articula en dos clases de cosas existentes, los seres vivientes o sustancias y los dispositivos, y entre ellos media el sujeto. Como en la vieja metafísica las sustancia y los sujetos se superponen. Así podemos ver como un mismo sujeto puede dar lugar a múltiples modos de subjetivación. Para Agamben el capitalismo se caracteriza por un deseo continuo de adquisición de dispositivos. Los dispositivos permiten el vacía-

miento del sujeto, la desustanciación que llevaría a, como diría Deleuze, la disolución del sujeto pero que, en realidad, termina en la adopción de máscaras que siempre han acompañado a la identidad personal como promesa de felicidad.

¿Cómo liberarse de la dominación de los dispositivos? La negación o rechazo radical del dispositivo no parece una solución apropiada porque al final el dispositivo, y en esto Agamben toma como ejemplo el teléfono móvil (en italiano, el telefonino), nos atrapa por la necesidad que tenemos de él. Agamben recurre a un concepto proveniente de la religión y el derecho romano: la profanación. El capitalismo ha convertido a los dispositivos tecnológicos en objetos sagrados que los conecta con la *oikonomía*, es decir, con el gobierno divino del mundo. De esta manera, el poder utiliza el dispositivo como su forma de reproducción. Por ello, la profanación del dispositivo, su restitución al uso común, de lo que ha sido capturado y separado de él, es cada vez más urgente.

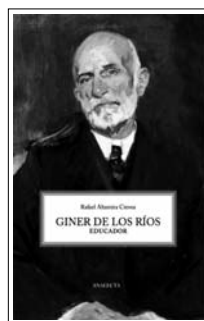
Dos artículos más acompañan a este texto que son *El Amigo* y *La Iglesia y el Reino*. El primero habla con el pasaje de la Ética nicomáquea de Aristóteles, que a los ojos de Agamben aparece enigmático, e indaga sobre el concepto y significado de la amistad. En el segundo, medita sobre la experiencia mesiánica del tiempo del cristiano como morada en la tierra. El cristiano vive la vida como un hospedaje, pues no sabe cuánto va a durar hasta la llegada del Mesías y el fin del tiempo terrenal. Sin embargo, dado que esta llegada no parece inminente, ya

desde los orígenes la Iglesia católica se dio cuenta que tenía que explicar un retraso que no termina nunca, cambio que llevó a la Iglesia a convertirse en una institución jurídica y estable, a dejar de vivir el tiempo como un hospedaje temporal para habitarlo como ciudadano, como cualquier institución mundana.

Javier Méndez

Una visión integral de Giner de los Ríos

Altamira, R. (2015). *Giner de los Ríos educador*. Estudio preliminar de Delia Manzanero. Pamplona: Analecta ediciones y libros SL.



El libro es un sentido homenaje a la figura y la obra de Francisco Giner de los Ríos por parte de uno de sus más apreciados discípulos, Rafael Altamira. Se trata de un conjunto de reflexiones que publicó su autor en 1915, el mismo año de la muerte de Don Francisco, como siempre le llamaban sus discípulos. En un estudio preliminar a los textos de R. Altamira, la profesora Delia Manzanero, especialista en la obra jurídica

de Francisco Giner de los Ríos, nos ofrece un amplio y riguroso estudio de su obra en el que enfoca las dos caras complementarias de la obra de Giner de los Ríos. El título de este brillante estudio preliminar de Delia Manzanero indica con claridad cuál es el sentido de la obra y de la personalidad de Giner de los Ríos. La autora ha querido enfatizar el profundo sentido educativo de Giner y por eso el título de su trabajo es “La mirada de Altamira: el Giner *educador* que hizo nacer al Giner *jurista*”.

Son muchos los estudios que se han hecho sobre la obra y la personalidad intelectual de Giner de los Ríos y en ellos se han analizado las diversas facetas de su inmensa obra como filósofo del Derecho, sociólogo, pedagogo, psicólogo y educador; pero el mérito de este estudio de Delia Manzanero es haber sabido integrar el profundo hilo conductor que Rafael Altamira ha captado en toda la obra de Giner: su concepción de la educación como el motor fundamental de toda la personalidad del maestro y de toda su creación intelectual; su idea de que la educación era la gran reforma que podía y debía cambiar nuestro país de un modo integral y duradero. Por eso, Delia Manzanero recoge acertadamente esa inspiración educativa que impregna según Altamira todo el conjunto de ideas y actitudes de Giner de los Ríos. La mirada de Altamira sobre Giner es puesta de relieve por el discípulo y por la estudiosa de la obra gineriana y es colocada en el impulso educativo como eje fundamental de todas las empresas intelectuales y morales de Giner y sobre

todo de su querida Institución Libre de Enseñanza.

Aparte de esta estrecha conexión entre la educación y el derecho, que tan bien queda reflejada en este libro de Rafael Altamira, he de señalar algunos elementos de actualidad que son destacados claramente en el amplio estudio de la profesora Manzanero. Me refiero a la postura pacifista que Giner de los Ríos mantuvo ya en 1909 frente a los atisbos totalitarios y nacionalistas que ya comenzaban a surgir en aquellos años y que luego llevaron a la postre a la Primera y a la Segunda Guerras Mundiales. Como bien apunta Altamira no se puede negar que la postura antibelicista de Giner y su sentido del internacionalismo jurídico y de la cooperación internacional son de plena actualidad. Sus ideas de apoyo a la creación de la Sociedad de Naciones son de extraordinaria actualidad. El olvido del pacifismo de Giner le dolía especialmente a su discípulo Altamira que se quejaba amargamente de que fuera de nuestro país siempre nos consideraban a los españoles un pueblo atrasado, incapaz de comprender las nuevas ideas y actitudes de los intelectuales modernos.

A esta idea se debe añadir otra muy importante, su concepción “armonicista” de la realidad derivada del krausismo. Para esta filosofía, la Naturaleza, Dios y el Ser humano no forman esferas contrapuestas o contrarias, sino que son un conjunto armonioso que exige el mutuo conocimiento y un profundo respeto. La actitud de Giner fue siempre de profundo respeto y admiración por la Naturale-

za y en cuanto a los seres humanos fue siempre la de la tolerancia activa y positiva hacia sus adversarios ideológicos y nunca la de hostilidad y odio hacia quienes no pensaban como él. Por otro lado, los que han acusado a Giner de antirreligioso y anticatólico es que no han entendido casi nada de su profundo sentido de la religión y de su amor a la Humanidad. Giner de los Ríos fue un ser humano querido y admirado por todos, incluso por quienes no pensaban como él o eran contrarios a sus tesis filosóficas y pedagógicas. En pocas ocasiones en toda la historia de España se ha visto desfilar ante un féretro como el de Giner a españoles de todas las clases sociales y de todas las ideologías. Así lo reconocía Altamira en su nota necrológica de 1915. Han pasado cien años de su muerte y, como señala Delia Manzanero en su estudio, retomando las palabras de Altamira, “Librepensadores y católicos, obreros y burgueses, republicanos y monárquicos, han reconocido, con sus justas alabanzas, con sus manifestaciones de duelo bien sentido, la elevación moral de Giner, que estaba por encima de todas nuestras divisiones y abominaba de todas las discordias» (págs. 59-60).

En cuanto al libro de Rafael Altamira, uno de los más queridos discípulos de Giner de los Ríos pues compartió con él las tareas académicas de la Cátedra de Filosofía del Derecho (Madrid) y la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, me limitaré sobre todo a reseñar aquellos aspectos que tienen una relación más estrecha con su visión de la educación y con su pretensión de moder-

nizar este país mediante la cultura y un sistema educativo capaz de transformar la sociedad en un sentido ético. Esas conexiones entre la educación, la cultura y la moralidad son el eje fundamental de este libro que nació días después de la muerte del maestro en febrero de 1915.

El libro de Rafael Altamira lleva por título “Giner de los Ríos educador” y a partir de esa idea central voy a glosar las ideas fundamentales expuestas por el discípulo de Giner. Y es que en las palabras “educación” y “educador” se puede resumir lo fundamental del pensamiento y la obra de Giner. A ellas se debe añadir que todo lo demás: el derecho, la sociología y la política debían ser una consecuencia derivada de una radical reforma educativa que transformara a los españoles interiormente y que reformara y modernizara la sociedad española en profundidad.

R. Altamira insiste en su libro en analizar a fondo la figura de Giner como educador. No le basta al discípulo señalar los extraordinarios conocimientos pedagógicos del maestro ni su excelente formación jurídica y sociológica; según él, lo que más influencia ha tenido en sus discípulos y en la historia de España ha sido su tarea como educador; es decir, que Giner no fue un simple instructor o un buen profesor que enseñaba algunas materias o disciplinas, sino que con su actitud, con su estilo de vida y con su ejemplo era educador moral, educaba a los demás de un modo mucho más radical que siendo simplemente un buen profesor. Su sentido de la educación como transformación moral e interior de los

seres humanos, le llevaba, según cuenta Altamira, a escuchar a todo el mundo que le pedía consejo, a orientar a los que se lo solicitaban y a censurar con rigor pero con cariño los errores de sus amigos o de sus adversarios. Como dice con claridad en su libro Altamira “fácil es comprender con esto por qué Giner no era un ‘intelectual’ en la acepción propia de la palabra, es decir, un hombre que antepone a todo en la vida el brillo y la victoria del poder intelectual y el cultivo de esa fuerza espiritual, como si fuese la única, ni, aislada de las otras, la menos expuesta a descarríos y aplicaciones inmorales. Por eso mismo no era un dogmático, ni, con mayor razón, un intransigente; y así no ha dejado ‘escuela’, en el sentido estrecho y cristalizado con que esto suele decirse” (pág. 97)

Es interesante analizar con cierto detalle cuál era el sentido moral y ético que Giner tenía de la educación de un país. Para él, como señala Altamira en su libro, el fin primordial de la educación no es que el alumnado sepa muchas cosas, domine muchos nuevos conceptos y maneje nuevas tecnologías, sino que ante todo la educación debe forjar seres humanos íntegros, serios, responsables y solidarios. Estar bien educado no es solamente tener muchos conocimientos y exponer con brillantez una serie de ideas, sino que ante todo “hay que edificarla sobre ‘hombres’, es decir, sobre individuos que tengan la conciencia de su dignidad y de su responsabilidad, el libre juego de su espíritu, el poder creador de una cultura honda y seria y la conducta noble de un criterio ético que no se do-

bla ante las sollicitaciones del egoísmo” (pág. 104) Por eso Giner se dedicó toda su vida a cimentar esa nueva educación en tres aspectos que le parecían totalmente olvidados en nuestro sistema educativo: la educación física, la educación artística y la educación moral. De ese modo, pensaba Giner, se estaba dotando al sistema educativo de una articulación integral de todos los aspectos del ser humano: su cuerpo, su sensibilidad artística y su formación moral. Es curioso hacer una analogía, aunque sea breve, entre esta idea de la educación y la que impregna la reciente reforma educativa de la LOMCE. En esta última, la educación artística es casi eliminada y la educación moral se contrapone al adoctrinamiento religioso del catolicismo. Algo que Giner consideraba un grave error porque su idea de escuela laica no era la escuela atea y anticlerical, sino todo lo contrario; una escuela basada en el respeto y el amor a todos los seres humanos con independencia de ideologías y religiones. Son los modelos educativos de la LOMCE y de los ILE como se puede apreciar muy distantes y, en cierto sentido, antagónicos.

Altamira se extiende además en analizar las novedades que Giner de los Ríos aportó con la Institución Libre de Enseñanza en materia educativa. Me refiero a dos aspectos que hoy en día son ya patrimonio común de todos los sistemas educativos, pero que en 1876 eran de extraordinaria novedad. Eran las excursiones a la Naturaleza y el modelo coeducativo. De su krausismo armónico y de su visión integral del ser hu-

mano en unión con la Naturaleza derivaba la necesidad de observar y conocer el mundo natural (minerales, vegetales y animales) mediante un programa bien organizado de excursiones; al mismo tiempo, Giner fue uno de los mayores impulsores de la educación de las niñas y de las mujeres porque consideraba que tenían los mismos derechos y la misma dignidad que los varones y que además sin su contribución era imposible crear una sociedad justa e igualitaria.

Otro de los aspectos más interesantes del libro de R. Altamira, que también han sido bien analizados por Delia Manzanero, es la conexión tan estrecha que Giner veía entre educación moral y reforma social. La educación o es profundamente moralizadora, ética o no es más que simple instrucción. Eso es lo que pensaba Giner de los Ríos. La educación tiene que impulsar y sostener en los niños y en los adultos una verdadera reforma social, una nueva política y una nueva sociedad. Y para ello se tiene que fomentar desde la escuela el respeto, el compañerismo y la solidaridad entre los seres humanos. De ahí que el odio jamás tuvo un hueco en la mente ni en la vida de Giner de los Ríos. Él siempre vio en las divisiones y enfrentamientos entre los españoles uno de los defectos más graves de nuestro país. Por eso estaba dispuesto a practicar siempre la virtud de la tolerancia, una virtud que hoy en día se echa en falta en la mayoría de las sociedades. Frente al dogmatismo, el fanatismo y la intolerancia Giner y la ILE siempre trataron de actuar inspirados por el amor, la comprensión y la tolerancia

positiva; y no se debe entender esa tolerancia como el mero soportar o aguantar, o el simple permitir, sino como una actitud de respeto a las diferencias y a la diversidad que halla su base en la dignidad de cada persona.

Por eso, como señala Altamira en su libro, “para el maestro, todos los españoles que sinceramente buscan la verdad y trabajan por algo útil a la patria, eran sus compañeros, y con ellos estaba dispuesto siempre a colaborar de todo corazón” (pág. 110). Sin duda estas palabras indican cuál era la estatura moral de Giner y de muchos de sus discípulos. Todos ellos estaban preocupados por la convivencia entre los ciudadanos españoles y todos ellos consideraban que la educación moral de los niños y de los ciudadanos era esencial para lograr la mejora del país. Eran también regeneracionistas como Joaquín Costa, pero desde otra perspectiva y con otros instrumentos. Para Giner y para la ILE la reforma de la sociedad española y su modernización no dependía en realidad de las leyes ni de la política, sino de la reforma moral y educativa de los ciudadanos; para Giner, como muy bien señala Altamira, lo importante es el hombre interior, la reforma de la conducta, la integridad moral. Por eso daba tanta importancia a la educación como motor de la regeneración moral de España. Giner no era un revolucionario ni un político, sino un reformador moral y un educador. El derecho no era para él el principal instrumento de transformación de la sociedad, porque se basa sobre todo en su capacidad de coerción y de sanción; frente al inevitable poder de coacción del de-

recho, Giner prefería siempre la persuasión racional de la educación.

Finalmente, quería enfatizar un elemento destacado en su libro por Altamira y que me parece de suma actualidad. Me refiero al tema del patriotismo de Giner. Algunos críticos suyos lo han tildado de antiespañol y de mal patriota por sus constantes denuncias de los males de nuestro país a lo largo de la época en la que le tocó vivir; y en realidad fue una época llena de convulsiones políticas, de fanatismos sectarios y de continuos enfrentamientos entre españoles. La noble indignación que le producían los males que aquejaban a España le llevaban a criticar de modo riguroso las conductas que él consideraba inmorales. Y lo hacía con humildad y con afecto, y nunca desde una posición de superioridad moral o de desdén. Lo describe Altamira en su libro al decir que Giner sufría con los males que veía en nuestro país y su crítica tenía siempre como objetivo la mejora, la regeneración moral y política de la sociedad española. En palabras de su discípulo Altamira: “El empeño con que se fijaba y quería que se fijasen las gentes en los males de la patria, nació del agudo dolor que le producían, del afán por que se evitasen y de la convicción de que sólo se resuelve la criatura humana a curar sus lacerías, cuando se da cuenta de la gravedad que tienen” (pág. 119).

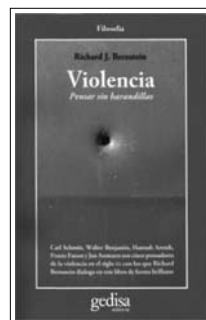
Además de las agudas reflexiones que este texto de R. Altamira contiene sobre Giner de los Ríos hay un extraordinario apéndice fotográfico de Giner y de sus colaboradores y una extraordinaria

selección hecha por Altamira de sus principales obras. En esa selección se puede apreciar el enorme trabajo intelectual que desarrolló Giner a lo largo de toda su vida en el campo del derecho, la sociología y la educación. Es una muestra más de lo mucho que tenemos todavía que investigar acerca de su obra y del ejemplo perenne que nos ha dejado con su vida y sus actitudes. Giner sigue siendo un imprescindible guía intelectual y moral para los españoles del siglo XXI.

Luis María Cifuentes

Reflexiones sobre la violencia

Bernstein, R. J. (2015). *Violencia, pensar sin barandillas*. Barcelona: Gedisa, 285 págs.



Richard Bernstein, quizás uno de los filósofos vivos más importantes de la filosofía pragmática estadounidense, ha escrito un nuevo libro sobre la violencia. Antes ya había reflexionado sobre este asunto en dos libros *El abuso del mal* (2006), escrito a raíz de los atentados del 11 de septiembre de 2001, y *El mal radical* (2005).

Lo que esta vez le lleva a reflexionar de nuevo sobre el mal es la utilización de la violencia en las sociedades contemporáneas y en especial en Estados Unidos, y para ello echa mano de cinco pensadores: Carl Schmitt, Walter Benjamin, Hannah Arendt, Frantz Fanon y Jan Assman, que, excepto Fanon, tienen en común que son alemanes y han vivido la violencia desatada desde la I Guerra Mundial. Lo que le interesa a Bernstein de Fanon, nacido en la Martinica, es su reflexión de la violencia colonial.

C. Wright Mills escribió que “toda política es una lucha por el poder: el último género de poder es la violencia”. Y la reflexión sobre la violencia es lo que une a los cinco autores que recorren el libro de Bernstein pero, sobre todo, un tipo especial de violencia, la violencia organizada, la violencia del Estado. Carl Schmitt enseguida se dio cuenta de que las democracias liberales se basaban en una concepción del hombre hobbesiano que implicaba una utilización de la violencia por parte del Estado. El Estado no puede pretender que el uso que hace de la violencia sea legítimo, pues la mayoría de las veces responde a los intereses de la clase dominante y no a un uso “neutral”. Por ello Schmitt propone que toda política de la violencia organizada solo puede establecerse en la dicotomía amigo/enemigo, lo demás es un falso moralismo. Las ventajas de esta dialéctica en el uso de la violencia están en que se hace un uso organizado en el cual el enemigo nunca es demonizado (Schmitt emplea la palabra *foe*, que en tiempos se usaba para designar al diablo). Según

Schmitt, desde el nacimiento de los estados modernos europeos, las guerras respetaban ciertas reglas. Pero esto cambió a partir de Napoleón, cuando surgió “el nuevo partisan” que considera al enemigo como absoluto y solo gana con su total aniquilación. Para Schmitt hay tres tipos de enemigos; el convencional, el real y el absoluto. En esta última fase, el enemigo se deshumaniza y pierde todo su valor. Resulta extraño que con estas reflexiones Schmitt fuera un defensor del nazismo, sistema que practicó con maestría la aniquilación total de sus adversarios. Water Benjamin prefiere establecer la distinción entre violencia mítica y violencia divina como violencia fundadora de derecho y conservadora del mismo. El mandamiento de Dios es un imperativo como pauta de comportamiento que cada uno de nosotros tiene que observar en soledad y asumir la responsabilidad de hacerlo o no hacerlo, mientras que la violencia mítica impone la obligación de respetar el mandato bajo la amenaza del castigo.

Para Hannah Arendt lo que hace atractiva a la violencia es su relación con el poder. El poder se entiende como poder sobre, el dominio que unos hombres ejercen sobre otros desde las estructuras de un Estado u organización política. Es precisamente esta unión entre poder y violencia impune la que habría que romper. Poder y violencia no son lo mismo, ni siquiera deberían atraerse. Cuando reina la violencia desaparece el poder y allí donde hay poder aparece la persuasión. Lo que Arendt pone de manifiesto es una concepción distinta a las acos-

tumbradas dentro de la tradición de la teoría política europea. Si seguimos pensando el poder como dominio, al final terminamos concibiéndole como ejercicio de la violencia, pues solo la violencia nos permite eliminar los obstáculos al dominio. El totalitarismo representa esa idea en su radicalidad en su utilización indiscriminada de la violencia como instrumento de dominación total. Fanon reflexiona sobre este uso de la violencia para el control que los Estados europeos hicieron en la era colonial. En Argelia se dieron los casos más polémicos y escandalosos, lo que hizo a Jean Paul Sartre exclamar en el prólogo del famoso libro de Fanon, *Los condenados de la tierra* (¡prohibido en la Francia ilustrada!), que “matar a un europeo es matar a dos pájaros de un tiro (...) queda un hombre muerto y un hombre libre”. Sartre sigue en esto las tesis de Lenin de que la guerra revolucionaria es la única guerra pura porque tiene su origen en una injusticia evidente y la convierte en una guerra de liberación. No podemos estar de acuerdo con esta radicalización de la violencia pues la violencia engendra violencia y ya la historia nos ha enseñado que muchas veces esas guerras justas de liberación terminan en la mayor de las injusticias con uso totalitario de la violencia como apuntara Hannah Arendt.

Jan Assman introduce la distinción entre lo verdadero y lo falso que da lugar a la violencia religiosa, cuyo origen se remonta a Moisés. En el momento en que se establece la distinción mosaica entre un Dios verdadero y dioses falsos aparece la distinción cultural entre “no-

sotros” y “ellos”. No deja de sorprender como este rastreo en las fuentes de nuestro “pasado cultural” más remoto nos pone ante los ojos la violencia contemporánea como una violencia contra “el otro”, el diferente.

Pero en este análisis de la violencia y sus tipos, que hace Bernstein a través de los autores citados y otros que van surgiendo a lo largo de la reflexión, nos queda todavía una pregunta fundamental sin contestar: ¿es posible acabar con la violencia?, ¿hay lugar para la no-violencia? No parece fácil dar una contestación a estas cuestiones, y Bernstein no da ninguna solución, pero si incide en las vías por las que deberíamos transitar en un camino hacia la no-violencia. Para Bernstein se hace necesario reivindicar la esfera del lenguaje como el lugar de la confrontación y discusión de ideas porque el lenguaje se nos muestra inmune a la violencia: “Teniendo en cuenta los peligros de toda justificación del uso de la violencia y las formas en que tales «justificaciones» han sido –y siguen siendo– abusadas, la única salvaguarda ante tales abusos es el debate público crítico y comprometido en el que se discuten vigorosamente los pros y los contras de cualquier justificación propuesta”.

Francisco Javier Méndez Pérez

La brújula del Sur salvará la conciencia crítica

Cano, G. (2015). *Fuerzas de flaqueza. Nuevas gramáticas políticas*. Madrid: Catarata, 223 págs.



Con mucho nervio y gran convicción, no exenta de apasionamiento, cuenta Germán Cano las nuevas gramáticas políticas que constituyen el fenómeno social reciente y creciente en el panorama español. Este impulso ha nacido de la flaqueza en la que nos movemos, respondiendo con fuerzas nuevas desde una organización inédita.

La posible salida de los numerosos bloqueos y del círculo vicioso de la política tradicional es simbolizada con películas que ofrecen una visión muy crítica de la burguesía liberal. La política de 78 no se sostiene ya, por haber entrado en una “crisis de autoridad intelectual y moral” (pág. 23). En su ayuda ha llegado el neoliberalismo, que, incluso, exacerba más las perspectivas limitadas.

Por eso Cano se pregunta por las fuerzas de flaqueza para “arrojar filosóficamente alguna luz” (pág. 29) que nos haga comprender el territorio. Para entenderlo, el lector tendrá que situarse en el mundo de la filosofía contemporánea, que Cano enseña en la Universidad de Alcalá de Henares. En efecto, halla aquí una gran familiaridad con las teorías marxistas de la hegemonía de dentro y fuera de nuestro país. En la casa de iz-

quierda se ha colado un “intruso”, que, al parecer, está ya bien organizado para hacer otra política posible.

El neoliberalismo ha erosionado el cuadro general en que se movía el progresismo de la izquierda clásica, sin que ésta haya podido superar la situación establecida en pocos años. El 15M fue el germen que planteó cuál será ahora el “sujeto político de la transformación social” (pág. 37). Es preciso reflexionar sobre las nuevas gramáticas políticas que han emergido con tan gran sorpresa como inesperadas fueron. ¿Es posible, por tanto, “de la nada ser todo?” (pág. 47). Esta es la gran cuestión.

Cano hace entrar en escena la figura de Persites, que mira “desde abajo” (pág. 94) para encontrarse con la nada, la fragilidad, la plebe, el paria, el harapiento, los asra. Todos estos también tienen derecho a ser salvados, porque el capitalismo los sigue saqueando.

Las prácticas políticas comenzaron en mayo del 68. Entonces, además de la miseria económica, preocupó otra miseria, la moral, la del consumismo. La lucha continuó con el movimiento del 15M, en el que ya no había lugar para el consumismo, dado que la crisis se impuso. Ansiedad, incertidumbre e indignación propusieron nuevos ensayos políticos con el objetivo de construir “un movimiento emancipador” (pág. 124), mediante una nueva hegemonía del pueblo. No se trataba de una pura reacción. Se lanzó la idea ambiciosa de “una *economía moral* de una vida digna” (pág. 139). No era un simple populismo, como tantas veces se ha dedicado por parte de

unos y otros. Había que abrir “un tiempo nuevo” (pág. 147) desde la calle, precisamente, no cabía en adelante acudir al bipartidismo como solución: “No necesitamos ‘salvadores’ de la política, sino una ciudadanía investida de mayores condiciones materiales concretas y reales para el ejercicio de sus derechos” (pág. 159). Una gran utopía es posible. “Podemos” se propuso “articular hegemónicamente una mayoría social” (pág. 172). Era “la ilusión política de lo posible” (pág. 185) contra las hegemónicas anteriores caducas. El movimiento sorprendió por inédito.

¿Será posible una articulación semejante? Hay que intentarlo, pero desde otras bases diferentes, Grecia, América Latina y el sur de Europa. Se impone transitar desde el Norte al Sur. El centro de Europa ya ha jugado su papel —aunque no pueda dejarse de lado—, demos un paso a otras latitudes. Gramsci lo denominaba la “cuestión meridional” (pág. 209). El escenario social será ahora diferente, porque lo exige la situación, que ya no es posible erosionar mucho más. Por eso la interrogación con que comenzaba este libro de ensayo —cómo salir del círculo vicioso— se convierte ahora en “cómo orientarnos... hacia el sur” (pág. 217). El libro termina con esta frase, que, quizás, puede resultar sorprendente: “Esta brújula que hoy buscamos para orientarnos en el laberinto ha sido simbolizada por el Sur” (pág. 218).

¿Cómo valorar este trabajo? Se trata de una interpretación de las experiencias políticas de actualidad que han aparecido en nuestro país —aunque no sólo aquí—,

hecha de modo riguroso y apoyada en los estudios más competentes al respecto, que el autor conoce bien. Se podrían hacer distintas y variadas observaciones de las afirmaciones que el contenido ha puesto en valor. Yo no lo haré, por el momento, porque tengo la convicción de que sólo la praxis puede confirmar la teoría. Y esto va a suceder muy pronto, ya que tenemos dos acontecimientos de interés dentro de este mismo año. Ahora mismo, las elecciones autonómicas catalanas, que son más que la presidencia del gobierno de una Autonomía. Por otra, las elecciones generales del próximo mes de diciembre. Es posible que unas orienten a las otras, o no, y que estas últimas ajusten los equilibrios necesarios para una legislatura más segura. En todo caso, me parece prudente esperar el desarrollo de ambos fenómenos.

Necesitamos más trabajos como éste, limpios, frescos, ilusionantes, impulsores de una democracia activa y de compromiso personal y colectivo, tanto como prometedora. Apúntense a la Colección *Pensamiento 21*. Quedamos atentos a las próximas salidas.

Julián Arroyo Pomedá

Pero ¿hay futuro?

Garicano, L. y Roldán, A. (2015). *Recuperar el futuro. Doce propuestas que cambiarán España*. Barcelona: Península, 227 páginas.

Dos conocidos economistas saltan a la arena para transformar el país median-

te la “regeneración económica y social” (página 12), mediante un programa electoral de *Ciudadanos*. Se trata de un “cambio en los valores” (página 13), que pueda ir más allá de la política y sirva “para construir una España mejor” (página 18). Así queda hecho el planteamiento.



Un cambio de modelo económico podrá resolver la crisis de valores en que nos hallamos. Por eso no está demás comentar el libro en una revista de filosofía.

Desequilibrios, baja productividad, reforma, empleo temporal, etc., todo esto para que caiga el déficit. Parece que aquí se encuentra el verdadero talismán. No caben atajos, sólo reforma de las instituciones, acabar con la precariedad e innovación y formación: “hace falta un pacto nacional sobre educación para resolver de una vez estos graves problemas” (página 27). El pacto ya se intentó hace unos años, pero llevamos toda una legislatura en la que se ha dejado de hablar de ello con la imposición de una ley ‘trágala’.

¿Cómo puede recuperarse el futuro? Parece que sólo se recupera algo ya pasado, pero el futuro no ha llegado aún.

Quizás lo aclare un poco el último párrafo de la introducción: se trata de recuperar “la esperanza de un futuro mejor [...] en una sociedad próspera y cohesionada” (página 28). Bueno, esto sí. Veamos ahora cómo.

La primera propuesta plantea aparatosamente el cambio de valores e instituciones, lo que denominan “un big bang institucional” (página 31). Al final resulta que valores, cultura, capital social, etc., todo esto se resume en una tarea: acabar con la corrupción (página 48), con los “permanentes escándalos de corrupción política” (página 49). Ya sabemos que esta es la situación en la que estamos, en una especie de corrupción estructural, pero no está de más reconocerlo, cosa que muchos no quieren aceptar.

El problema es cómo destruir la *corrupción*. La segunda propuesta establece para ello sanciones legales, combinadas con un rechazo social y moral. Los amigos, los políticos, el negocio inmobiliario, los mecanismos de control ausentes, todo ha formado un caldo de cultivo para que la corrupción se incremente integralmente.

La tercera propuesta es “acabar con el capitalismo de amiguetes” (página 68). La abren con Rato, un buen amigo del actual presidente del gobierno en funciones, que ha gobernado con una mayoría absoluta y ha hecho “muchas cosas, y demasiadas de ellas mal” (página 79), aunque han servido para salir de la crisis, según dice. El Estado y las políticas públicas dejan mucho que desear y son poco eficaces, indica la propuesta cuatro. Hay que evaluarlas por un orga-

nismo que sea independiente del Ministerio de Hacienda, porque ya sabemos lo que da de sí quien tuvo de jefe a Rato

La quinta propuesta es una reforma fiscal. ¿Cuántas se han hecho ya? Claro que no han sido para beneficiar a los cumplidores, sino a los poderes financieros y a las Empresas, principalmente. Desempleo, impuestos, carga fiscal, fraude e ingresos son otros tantos retos pendientes, así como “convencer a los españoles de que pagar impuestos es la mejor solución para todos” (página 108).

La sexta propuesta propone iniciativas para generalizar la *contratación indefinida*, lo que implicará “un cambio radical de las relaciones laborales” (página 122). Relacionado con esto está crear empleo y luchar contra la desigualdad (propuesta siete). No son partidarios de la renta básica de subsistencia, porque ni salen los números, ni tampoco incentiva al trabajador, sino de un complemento salarial, aplicado con éxito en muchos países, que es la “la mejor de las opciones disponibles para reducir la precariedad, estimular el empleo y luchar contra la desigualdad” (página 135).

La propuesta ocho analiza el problema del paro: “El drama del paro de larga duración en España requiere una respuesta inmediata” (página 151). Para resolverlo proponen conocimiento, formación y educación por parte de la Universidad, la empresa, las PYMES y un pacto por la Educación.

Hay que resolver la desmotivación del profesorado, propiciar la autonomía de los Centros educativos, igualdad de oportunidades y una enseñanza no memorística.

¿Quién podrá hacer todo esto? “Creemos que *Ciudadanos* es la fuerza política mejor preparada para poner en marcha este proyecto para el país” (página 211) y no los viejos partidos, ni tampoco el nuevo *Podemos*.

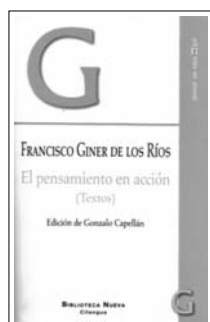
El diagnóstico elaborado por los autores es correcto y aceptable en la línea de *Ciudadanos*. Pensando en otra perspectiva, me parece bastante blandito. Todo está muy equilibrado y presenta un corte liberal indudable. Que puedan convertirlo en realidad es otra cosa, pero admito que es legítimo intentarlo. El problema es que las cosas quedarían como están, salvo que se corregirían algunos desequilibrios. Creo que no se desciende a la raíz de los males, que se encuentra putrefacta y envenenada. La filosofía crítica siempre ha sido radical, porque va a la raíz de las cosas. Aquí los autores están muy integrados en el sistema de economía de mercado, que nunca se cuestiona. Si lo hicieran, ofrecerían otro diagnóstico alternativo. La austeridad de la política neoliberal europea sólo ha aumentado las desigualdades, en las que nuestro país es uno de los ejemplos señeros. ¿Por qué no cuestionarse todo esto? Mientras que consideren que es lo correcto económicamente, el debate no tiene mucho sentido, dado que sólo se necesitan reformas neoliberales, claro. No hay ninguna duda. Para semejante viaje, tampoco se necesitan muchas alforjas, creo yo.

Me dirán que el texto está hecho para recoger las principales propuestas de un programa electoral, ya lo sé. A pesar de ello, me parece flojo, va todo muy

centradito, pero es que yo esperaba más nivel y perspectiva de un economista de la London School of Economics. Limitarse tanto creo que no se lo merece el personaje. A ver si va a ser que los intereses políticos de la actualidad rebajan a los intelectuales más prestigiosos, porque sería muy lamentable. En este trabajo hay poca crítica a la expansión tanto de la globalización como del capital financiero. Así difícilmente se puede contribuir al impulso de una sociedad más justa.

Julián Arroyo Pomeda

Giner de los Ríos, F. (2015). *El pensamiento en acción* (Textos). Edición de Gonzalo Capellán. Madrid: Biblioteca Nueva, 466 págs.



La institución Libre de Enseñanza (ILE) ha sido uno de los pocos proyectos educativos netamente hispano con una proyección de reforma y progreso a imitación de lo que ocurría en Europa a finales del XIX y principios del XX. En 1876, la restauración borbónica y la nueva constitución se estrenaron con la expulsión de sus cátedras de los filósofos

krausistas, Giner de los Ríos, Gumersindo Azcárate y Nicolás Salmerón por defender la libertad de cátedra. La consecuencia inmediata fue la fundación del la Institución Libre de Enseñanza con una vocación educativa basada en los principios de libertad y progreso.

Si al principio tuvo una orientación universitaria pronto giró hacia una educación primaria y secundaria. Junto a los fundadores participaron en el proyecto Joaquín Costa, Federico Rubio, M. Bartolomé Cossío y otros intelectuales comprometidos en la renovación educativa, cultural y social. Hay que agradecer a la ILE que haya logrado convertirse en uno de los proyectos educativos más interesantes que han estado presentes en el erial pedagógico de España, cuyos gobiernos se han desentendido tradicionalmente de la tarea educativa poniéndola en manos de la Iglesia Católica.

Giner de los Ríos representa ese enfoque educativo que el filósofo estadounidense John Dewey llamaba *learning by doing*, es decir, y puesto en palabras suyas, un pensamiento en acción aplicado a la educación. El mismo se catalogaba, no como un intelectual diletante y contemplativo, sino como un intelectual práctico, que pone sus fuerzas a la búsqueda de soluciones.

La ILE representa un modelo laico de educación que huye del adoctrinamiento sin por eso rechazar la religión. El mismo Giner defendía una absoluta libertad a la conciencia del niño. Para Giner, el ideal de una alianza entre fe y ciencia seguía vivo. La religiosidad es esa parte del fondo común, el elemento universal

que subyace en todo ser humano y que la escuela no debe ignorar favoreciendo y apoyando esa “tolerancia positiva, no escéptica ni indiferente de simpatía hacia todos los cultos y creencias”.

Giner no fue un pensador sistemático y la mayoría de sus escritos se reparten entre numerosas publicaciones, revistas y escritos que muestran, sin embargo, la profundidad de su pensamiento. La fundación Giner de los Ríos ha publicado sus obras completas recogidas en 21 tomos que se publicaron desde 1916 hasta 1965. Actualmente la fundación está en un proceso de digitalización y reedición de las obras completas coordinada por J. L. Velasco, que parece va a incorporar nuevos escritos que, paradójicamente, no estaban en la edición anterior.

Hay que remontarse hasta 1949 para encontrar la primera selección de textos de Giner, llevada a cabo por Fernando de los Ríos dentro de una colección más amplia que integraba a más autores. Años después, aprovechando el cincuentenario del fallecimiento de Giner en 1966, Rafael Landa publica en México una selección de sus *Ensayos y Cartas*. Los ensayos consistieron, en realidad, en una selección de artículos aparecidos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE). Poco después, uno de los mayores estudiosos de la filosofía krausista española, Juan López Morilla, pondrá en circulación una nueva antología (Madrid, Alianza, 1969) que se estructuraba en cuatro ámbitos temáticos: «Arte y Literatura», «Educación y enseñanza», «Filosofía y Religión» y «Política y a Sociología». Habrá

que esperar hasta la aparición de la *Antología pedagógica* (1977 y 1988) de Francisco Laporta en la que se recogen casi exclusivamente los textos sobre educación. En 2004, Espasa publica una nueva antología a cargo de Isabel Villanueva bajo el título *Obras selectas*. En ella se recogen escritos sobre filosofía política y sociedad, educación y enseñanza y arte, literatura y paisaje. Por último, en 2007, Adolfo Sotelo Vázquez (Fundación Lara) publica otra amplia antología muy completa y bien seleccionada.

Gonzalo Capellán ha llevado a cabo una recopilación de pocos textos, pero extensos, que dan cuenta del pensamiento jurídico-político, social y religioso de Giner de los Ríos. Las razones que él mismo expone para esta selección están en que son textos fundamentales y los que mejor reflejan el profundo carácter especulativo del pensamiento de Giner. No queda más que acercarse a estos textos y disfrutar de una lectura que en muchos aspectos todavía tocan asuntos de plena actualidad.

Javier Méndez

La compleja construcción de la subjetividad

Gómez Ramos, A. (2015). *Sí mismo como nadie. Para una filosofía de la subjetividad*. Madrid: Catarata, 126 págs.

El sí mismo (*soi-même*, en francés) es una construcción muy compleja y llena de grietas en medio de la soledad de un sujeto, yo y libertad, que son otras tantas de sus sustantivaciones que expli-

can el título, aunque la mejor expresión es el titular, que incluye ‘nadie’. En efecto, “nadie puede ser de verdad más que uno mismo” (pág. 16).



Empieza tratando del *yo*, o del sí mismo, como “la construcción de la propia identidad” (pág. 21) y es irreductible y primitivo. Otra cosa no se puede ser, sólo uno mismo. “Llegar a ser uno mismo” fue el objetivo de los pensadores del mundo antiguo, que conecta así con la modernidad y su planteamiento de la subjetividad.

Ahora bien, para que haya yo y sujeto es necesario el *reconocimiento* por parte de otros sujetos. Reconocimiento implica la consideración de una comunidad en la que uno vaya siendo reconocido por otros, porque “el sí mismo... no existe sin otro que le reconozca” (págs. 46-7). Hegel denominó a esto eticidad.

Así tenemos ya un sujeto con afectos, que trabaja y que hace algo. Éste es el *proceso* formativo de la eticidad, que conecta lo privado con lo público. De este modo, el sujeto se va universalizando a través de sus acciones, que, unas veces fracasa y siempre se plantea en soledad.

El sujeto fracasa cuando no logra crear la subjetividad. Entonces cae en la *estupidez* que no es más que “la incapacidad para despegarse del propio punto de vista para ver las cosas de otro modo y a través del prisma del propio yo” (pág. 66), desde su exclusiva privacidad, sin abrirse al otro y a sus puntos de vista y nuevas perspectivas, permaneciendo en una total opacidad.

Nos realizamos, pues, “en estructuras intersubjetivas de reconocimiento” (pág. 77) para lo que hay que vivir en sociedad. Pero aquí no hay que dispersarse, porque entonces no podríamos estar a solas con uno mismo en plenitud y *autonomía*. Sólo así podrán oírse las voces de los otros y también escuchar la verdad.

Las cosas no pueden reconocerse –no a la reificación–, sólo la interpretación de un tú puede identificarnos y en esa interrelación se va formando el nosotros, que es, al mismo tiempo, nuestro borde y nuestros *límites*. De este modo la soledad y los vínculos sociales llegan a ser precarios y frágiles para cuestionar el núcleo duro del yo e introducen *perplejidad*, cuando no confusión.

Este libro es el volumen I de la Colección “Pensamiento 21”, editada y dirigida por Manuel Cruz, con el objetivo de poder comprender la realidad del mundo actual. Se plantean contenidos fundamentales del pensamiento, expuestos en un lenguaje asequible, que permite ser entendidos por cualquier persona de cultura media. El texto se puede leer de corrido: no hay ninguna nota al pie que interrumpa al lector. Sólo al final

aparece la bibliografía, organizada por capítulos. Su formato es cómodo de manejar y a un precio asequible.

Ahora toca reflexionar críticamente sobre tan interesantes contenidos.

Julián Arroyo Pomeda

Lo religioso en las imágenes del mundo y la política

Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. Traducción de Jorge Seca Gil. Madrid: Trotta, 284 págs.



Poder leer un trabajo de Habermas es siempre un privilegio, ya que está considerado, posiblemente, como el filósofo, cuyo proyecto intelectual es de los más potentes de la actualidad. Dicho esto, también es cierto que hay unas obras más acabadas que otras.

Ésta es el volumen segundo de *Pensamientos postmetafísicos*, que se publicó en 1990, en Taurus, aunque el original alemán es de 1988. Lo primero que sorprende ahora es la traducción al español del título puesto por Habermas, “Pensamientos postmetafísicos II. Artículos y réplicas”. Ya sé que comercial-

mente este titular no atrae nada, sólo se entiende teniendo en cuenta el volumen anterior. Aquí lo que se hace es tomar el primer inédito (“mundo de la vida”) y el tercero (“Religión y pensamiento postmetafísico”), sin olvidar la política que atraviesa lo religioso. Por decirlo de otra manera, se describe lo fundamental de su contenido, aunque podría confundir pensando en un estudio nuevo y recién planteado. Por eso habrá que tener en cuenta las referencias a trabajos anteriores, que el mismo autor cita como confirmación en varios aspectos.

El trabajo de Habermas constituye un verdadero proceso de investigación, que avanza con seguridad, pero lentamente, porque se va construyendo en su presentación, los debates con otros colegas, las críticas ofrecidas y las observaciones que se le hacen. El autor responde también con réplicas, que son fruto de nuevas reflexiones, ofrecidas en artículos nuevos y complementarios para que avance el tema principal.

La primera cuestión tratada es el cambio de perspectiva producido desde las “imágenes metafísicas del mundo” (Habermas prefiere denominar así a lo que antes fueron las cosmovisiones) al *mundo de la vida*. Ésta es la *primera sección* del libro, que hasta ahora se encontraba inédita. Nos recuerda que la filosofía no es ciencia y que tampoco debe quedar “absorbida por la ciencia” (pág. 18), porque su función es “articular una autocomprensión y una comprensión del mundo bien fundadas a la luz de los conocimientos científicos disponibles” (pág. 19). En ese sentido, en la obra de

1990 se planteó lo que le queda a la filosofía en una época postmetafísica. Y respondió: “Lo que le queda y lo que está en su mano es una mediación entre el saber de los expertos y una práctica cotidiana necesitada de orientaciones; en la tarea de fomentar de ilustrar procesos de entendimiento del “mundo de la vida” (pág. 28).

Estas imágenes del mundo “nos orientan en la totalidad de nuestra vida” (pág. 23) y corresponden a tradiciones del pasado. Y la pregunta es si todos estos fragmentos podrían unirse y formar un todo “si partimos del foco del mundo de la vida” (pág. 24). Esta es la cuestión. Y ¿por qué hay que hacer todo esto? Porque nos encontramos en una etapa postmetafísica, si, pero cuidado –alerta Habermas– con conformarse para hacerlo sólo “con una vestimenta postmetafísica” (pág. 51). Hay que construir de nuevo la razón ilustrada en términos significativos postmetafísicos.

La metafísica ya no es actualmente el corazón y la esencia de la filosofía, la centralidad. Esto ha pasado y sus pretensiones de verdad se han hecho vanas. Hay que superarla desde un espacio postmetafísico, que ya no será totalizante. Volpi, en un artículo de 2006, de título irónico “La Maravilla de las Maravillas: que el ente es” califica la metafísica de “escándalo: el escándalo de la filosofía”. Habermas se refiere con metafísica a la tradición que va de Platón, Plotino, Agustín, Aquino, Descartes, Espinoza, Leibniz a Kant, Fichte, Schelling y Hegel.

Actualmente no se puede pensar sobre lo absoluto y mucho menos creer en su dominio por parte de la metafísica:

hay que renunciar a tal legitimidad de fundamentación, pero la filosofía ha de seguir contando con la verdad como su perspectiva, aunque el horizonte se encuentre desplazado por movimientos como la filosofía analítica, la fenomenología, el marxismo y el estructuralismo. Hay que situarse en un pensamiento postmetafísico en el que el “mundo de la vida” puede ser ahora “el espacio del sentido” (pág. 70). La razón moderna es una y sus voces múltiples. Una de ellas es lo sagrado, que no se ha disuelto para la modernidad. Ni desesperanza ante el alejamiento de Dios, ni esperanzas infundadas. No apoya, pero tampoco combate.

En el pensamiento postmetafísico *lo religioso* sigue interesando a la filosofía: “las religiones no perderán su virtualidad” (pág. 20). En el mundo de la vida la filosofía tiene que autorreflexionar, aunque el sujeto trascendental haya sido sustituido. La religión y el pensamiento postmetafísico no están disociados, sino que vuelven a tocarse. En el ámbito público político la religión tiene, igualmente, una función valiosa para formar una nueva ciudadanía postsecular. La tesis fuerte del laicismo, que expulsa a la religión del ámbito público, no tiene bases de mantenimiento, según Habermas, ni siquiera el papel restringido que le asigna Rawls. Y es que el Estado puede ser secular, pero no serlo, paralelamente, la sociedad. La religión no es algo privado de lo que la filosofía tiene que guardar silencio.

Pudiendo estar de acuerdo con lo anterior en la teoría, creo que no es así en la práctica, o, al menos, hay que seguir

debatirlo más. Tampoco veo que el derecho tenga que ser independiente de la moral (pág. 253). El problema está en que la ilustración se encuentra “endurecida por lo secular” (pág. 255), dice Habermas, por lo que se encuentra inacabada. La apertura es necesaria, porque “el angosto ángulo de visión eurocéntrico” (pág. 265) no está justificado.

Lo religioso mantiene una gran vitalidad, según muestra Habermas en el avance de los grupos ortodoxos conservadores, el fundamentalismo y el “potencial religioso de poder” (pág. 266) de los regímenes de Irán y el terrorismo islámico. La inmigración plantea formas plurales de vida. Ya no basta la secularización de Estado con la que la Edad Moderna estableció “la paz y el orden” (pág. 269). Ahora es necesaria una verdadera tolerancia, que implica reconocimiento mutuo sin rechazos: la sociedad civil tiene que ser necesariamente “inclusiva” (pág. 272), en la que es posible “una mirada en común” (pág. 278).

¿Podría la religión *racionalizar* el mundo de la vida? Quizás, pero entonces la religión tendría que secularizarse, o hacer que los contenidos religiosos penetraran y se encapsularan en lo moral. Las dos posiciones me resultan inviables. Articular razón y religión es más fácil, si ambas se dejaran, pero creo que no se dejan, al menos todavía. Mucho menos aguantaría la religión su asimilación crítica, como ha propuesto también Habermas. Mientras la religión no renuncie a su dogmatismo, el laicismo debe permanecer vigilante. Estoy de acuerdo en que tiene que haber “acceso a posibles recursos de fundamentación

de sentido”, como escribió Habermas en *Entre naturalismo y religión* (Paidós, 2006, página 13). De esto saben mucho las tradiciones religiosas ancestrales, pero otra cosa es concederles una exclusividad total, que es lo que pretenden y han pretendido siempre. Para ello todos –la ciudadanía secular y la ciudadanía creyente– tendrían que cambiar su mentalidad.

Entre las posiciones mutuamente excluyentes del antropocentrismo y el teocentrismo, hoy se hace absolutamente necesaria la *conciencia normativa*, que “no sólo se ve amenazada desde fuera, por la añoranza reaccionaria de una contramodernidad fundamentalista, sino también desde el propio interior de una modernización descarrilada. La división del trabajo entre los mecanismos integradores que son el mercado, la burocracia y la solidaridad social ha perdido el equilibrio y se ha desplazado a favor de imperativos económicos que tenían un trato entre los sujetos que actúan en el que cada uno se orienta hacia el éxito propio” (*Entre...*, página 244). En esto sí que no podría estar más de acuerdo.

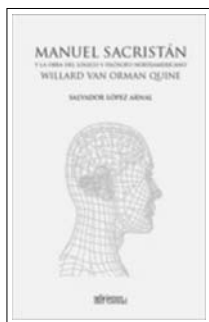
Julián Arroyo Pomedá

Entre clásicos: Manuel Sacristán y W.O. Quine

López Arnal, S. (2015). *Manuel Sacristán y la obra del lógico y filósofo norteamericano Willard Van Orman Quine*. Málaga: Ediciones del Genal.

Podría uno preguntarse si vale la pena leer el comentario de un pensador

sobre lo que dice un segundo pensador sobre un tercer pensador. Desde este planteamiento se podría pensar que para leer lo que comenta Salvador López Arnal sobre lo que comenta, a su vez, Manuel Sacristán sobre W.O. Quine es mejor leer directamente a Quine, o, como mínimo a Manuel Sacristán. Pero no es el caso. No lo es porque ése no es un libro sobre la filosofía de Quine, ni siquiera sobre la de Sacristán. Es un estudio que hay que enmarcar dentro del proyecto de Salvador López Arnal de investigar y difundir la vida y el pensamiento de Manuel Sacristán. Y aquí hay que situar el interés del libro. Igual que su libro anterior, “Entre clásicos”, dedicado a la influencia del filósofo húngaro marxista György Lukács. En esta nueva ocasión tanto el mismo Sacristán como Quine son, como afirma el autor del libro, dos clásicos.



Manuel Sacristán Luzón es un personaje clave, tanto en la historia de la filosofía española (que va de los años 50 hasta su prematura muerte, a los 59 años, en agosto de 1985) como en la de la izquierda española formada en el franquismo y que no se integró de manera con-

formista en la transición a la monarquía constitucional. Para recordar el papel importante de Sacristán en la filosofía española podemos referirnos al excelente estudio que hace Francisco Vázquez García en su libro *La Filosofía Española. Herederos y pretendientes. Una lectura sociológica* (1963-1990). Francisco Vázquez lo sitúa en el campo de los filósofos alternativos, y dentro de estos Manuel Sacristán crea una corriente filosófica potente con múltiples vinculaciones y derivaciones. Corriente que podríamos denominar marxista analítica. Porque, si bien Sacristán era un claro exponente de la filosofía marxista, tenía una gran influencia de la filosofía analítica y un gran interés por la lógica formal y la metodología de la ciencia. W.O. Quine fue uno de los filósofos analíticos que más influyó sobre él.

Salvador López Arnal, aparte de otros méritos que ahora no vienen al caso, tiene una sólida formación lógico-matemática, conoce bien los trabajos de Quine y es uno de los mejores expertos en la obra de Sacristán. Los admira a los dos y esto hace que se dirija a ellos con atención respetuosa. Podemos hablar, por tanto, de un ensayo muy preciso y riguroso sobre un tema muy específico. Este tema es la influencia que tuvo Quine sobre Sacristán. El trabajo de López Arnal es minucioso y plural. Va desde un análisis lógico-filosófico de las reflexiones de Sacristán a partir de las cinco traducciones que hizo de algunas de las obras más importantes de Quine: “Los métodos de la lógica”, “Desde un punto de vista lógico”, “Palabra y objeto”, “Fi-

lososfía de la lógica” y “ Las raíces de la referencia” hasta cuestiones biográficas como las oposiciones en las que participó Manuel Sacristán para conseguir la cátedra de Lógica en 1962. Anotaciones estas últimas que son interesantes desde esta sociología de la filosofía que, como el mismo autor señala, tan bien describió José Luis Moreno Pestaña en su libro “La norma de la filosofía”. Hay incluso una investigación personal de Salvador López Arnal sobre la posible correspondencia entre Quine y Sacristán, que comprobó que desgraciadamente no se dio.

El libro está muy bien escrito, como sabe hacer el autor, y se dirige, evidentemente, a un lector determinado. Ahora bien, no únicamente a los interesados en la obra de Sacristán o de Quine, sino también en la lógica y en la filosofía de la ciencia. Los apuntes sobre formalismo y ciencias humanas tienen, por ejemplo, una gran actualidad. Es, por tanto, un libro menor pero consistente que merece ser leído por todos aquellos que se sitúen en el público anteriormente citado. Y hace, además, una nueva aportación para conocer el legado de Manuel Sacristán.

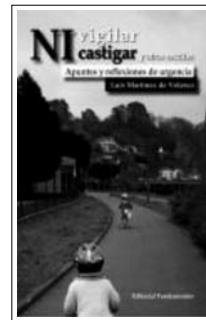
Luis Roca Jusmet

Prolegómenos a una ciencia melancólica

Martínez de Velasco, L. (2015). *Ni vigilar ni castigar. Apuntes y reflexiones de urgencia*. Madrid: Fundamentos, 170 págs.

El siglo XXI habrá de ser el siglo de la conciencia, porque los horrores del

siglo anterior han hecho de la tarea del filósofo un oficio triste. La filosofía debe recuperar su naturaleza moral, a riesgo de convertirse en un discurso para melancólicos. La idea-fuerza del último libro de Luis Martínez de Velasco es que quien construye pensamiento, parte de la realidad, pero se aleja irremisiblemente de ella. Es un retorno a la filosofía más genuina, aquella que busca una doctrina de la vida recta.



Después de *El espejismo de la economía. Análisis de una ciencia bajo sospecha*, Luis Martínez de Velasco publica ahora esta colección de artículos y ensayos breves, que viene a aquilatar aún más una extensa y valiosa obra filosófica. Y lo hace dejando claro que, en el fondo, el problema fundamental es el de la crueldad. Es importante saber si la moral es o no una farsa: un discurso sobre la crueldad o un discurso sobre el narcisismo y el autoengaño, sobre la realidad que nos intranquiliza u ofende, o sobre las ilusiones trascendentales que nos apaciguan y consuelan.

¿Cómo evitar esa recaída en la melancolía? Empecemos, a la manera socrática, por la pedagogía. La primera ilusión

del filósofo sería cristalizar una auténtica pedagogía de la liberación. A ello dedica el primero de los textos, pilotando sobre dos vértices, *Vigilar y castigar*, y la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire. Es un intento de recuperar la reflexión de Foucault, pero sin el antihumanismo deliberado de la filosofía estructuralista. Algo que volveremos a ver, más adelante, en su lectura del marxismo, al separarse de Althusser o de Balibar y recuperar la visión de Gramsci.

Y lo mismo sucede con Kant, referente central de toda su obra: no la lectura dogmática y falsamente positiva de Hegel, sino la humanizante de Fichte. No aquella que conduce a una reconciliación con lo real, sino aquella que lo contradice, articulando una *praxis moral*: “*La verdadera pedagogía es la que contribuye a superar la subjetividad tanto de quien, desde un ángulo teórico, ajusta el todo del universo a su estrecha particularidad, como de quien, desde un ángulo práctico, circunscribe su conducta a la satisfacción de sus intereses particulares*”.

Esa pedagogía debe distanciarse de aquellas otras que, como la tradicional enseñanza religiosa, anteponen las dos determinaciones más contrarias al espíritu: la fe por oposición a la comprensión, y la motivación a base de premios, amenazas y castigos; la fe en el contenido y el utilitarismo de las motivaciones. En el fondo, estos han sido los principios de una pedagogía conductista, más atenta a la elaboración y control de conductas que a la construcción de conciencias.

Pero, además, esa pedagogía conductista ha incidido sobre un elemento

que no puede ser ya preservado de su propio desgaste: los mecanismos meritocráticos han dejado de funcionar hace tiempo. Los artefactos de la punición giran sobre sí mismos, se recalientan como ruedas atrapadas en la nieve.

Todo ello se disfraza de pragmatismo. Pero una teoría debe ser juzgada en función del tipo de ser humano que genera. Ese es el auténtico enfoque pragmático. Conduce a un ensanchamiento de la experiencia, y no a su reclusión en un cerco autista. Por tanto, para Martínez de Velasco, educar es desplegar un doble proceso cognitivo y sentimental que aboque a una transformación de la percepción del mundo, tanto del yo como del nosotros. La espiritualidad es una cuestión de perspectiva.

Luis Martínez de Velasco está especialmente preocupado por conocer los mecanismos, los aprendizajes, que nos permiten madurar como únicamente puede hacerse, por el abandono del egocentrismo espontáneo. Por eso, los frutos más valiosos, dice, de una pedagogía liberadora son la humildad y la compasión.

Pero volvamos a esa ciencia melancólica, la que se inspira en los *Minima Moralia*. Hay una crítica implícita del relativismo, caracterizado como el *humus* de nuestro tiempo: legitimación de lo perverso por igualación con lo sensato. Eso, evidentemente, no es el relativismo filosófico, sino su degradación grotesca, su imagen invertida en un espejo convexo del callejón del Gato.

Martínez de Velasco aspira a restaurar la figura ideal del filósofo: la construcción de un dispositivo teórico capaz de definir lo esencial antropológico de la

humanidad, de tal manera que el filósofo sería el encargado de recordar qué es el hombre y cómo debe ser tratado. Más allá del narcisismo y del autoengaño.

El hilo sobre el que camina es el de una permanente, deliberada inactualidad. Tenemos que tener cuidado si pretendemos estar a la altura de los tiempos: podemos ser arrastrados con ellos. Por eso se refiere también a Ortega y a su diagnóstico del tiempo, lleno de candor, pero cauto, temeroso del calor de los acontecimientos.

Otro aspecto importante en la enseñanza de la filosofía, o a través de ella, es ese requerimiento gadameriano de la presuposición de perfección: el carácter edificante de la filosofía que se solidifica en la tradición ilustrada y romántica alemana. También la recuperación de ese “horizonte común de la razón”, que puede situarse por encima de los intereses coyunturales. Nada que ver con el discurso corrupto sobre la autenticidad: un forzado acuerdo amistoso entre el yo y el mundo. La búsqueda de la autenticidad personal es la primera forma de autoengaño: *“Podemos entender la infantilización del pensamiento como la negación, tajante y sin justificar, de la dimensión contrafáctica del pensamiento, negación que los griegos clásicos denominaban “idiotéz”*.

La infantilización actual del pensamiento no solo refleja una injustificable simplificación del pensar, sino que representa una voluntad de desprestigiar todo lo que suponga verdadero pensamiento. El pensar se transforma en ideología, opaca, irreal y peligrosa. Algo que ya está explícito en *La ideología Alema-*

na: el principio de la alienación es la separación de la esfera intelectual y la esfera material.

Pensar políticamente vendría a ser, entonces, construir un dispositivo teórico encargado de explicar e interpretar la realidad social desde el incumplimiento de determinadas intuiciones morales, a partir de la regla de oro de los estoicos: *no confundir el sufrimiento evitable con el sufrimiento inevitable*.

Es aquí donde Luis Martínez de Velasco recoge elementos de la filosofía de Rawls, de Habermas o de Robert Brandom. De este último, toma la distinción entre los dos límites del uso moral del lenguaje: la inferencia semántica y el compromiso consecuencial. La inferencia semántica nos permite conectar coherentemente unas ideas con otras; el compromiso consecuencial nos obliga a ser coherentes con las conclusiones. El autor volverá a esta cuestión crucial en los textos dedicados al problema de la sinceridad del escritor.

A partir de ahí, desarrolla una crítica del realismo político. En el fondo, esa ciencia melancólica no es sino una doctrina de la vida recta, que conecta al filósofo con el ciudadano, pero sin confundirse con él, pues su ámbito es atemporal, una incómoda inactualidad. Esto es lo propio de la tradición republicana, que une a los estoicos con Rousseau. Pero que se aleja de los comunitaristas, que se contentan con alcanzar una cohesión afortunada, plácida, entre el individuo y la comunidad en la que vive.

Por eso es necesario esquivar la trampa del empirismo. Sorprendente sin

duda, en alguien tan atento al pensamiento británico. Vamos a explicarlo mejor. El pensamiento subjetivo no puede quedar encerrado en un solipsismo autocomplaciente, ni tampoco sometido a la *dictadura del sentido común*. Debe tirar por elevación, porque puede restablecer el nexo entre nuestras ideas y la realidad social, para interpretarla de un modo diferente. Sirva como ejemplo la estrechez de miras de algunos teóricos de la economía liberal, que pueden esgrimir el nexo entre crecimiento y riqueza, pero no la conexión, igualmente factible, entre riqueza y pobreza. Es a eso, y no a otra cosa, a lo que denominamos “estrechez de miras”, idiotez patológica. La crítica central al liberalismo dogmático es que carece de una teoría del error.

Aquí es donde aparece la figura de Antonio Gramsci, y su fórmula: *crisis + cultura = posibilidad de una revolución; crisis + incultura = fascismo*. Hay que desvanecer los velos de la ilusión; romper el nexo, aparentemente necesario, entre capitalismo y democracia. Como en el conocido relato, al despertarnos del sueño de los justos, podemos encontrarnos con que el monstruo sigue allí, y el capitalismo ha prescindido de la democracia.

El capitalismo es, en sí mismo, la primera figura del autoengaño: “*se atribuyen a él todas aquellas características que dice de sí mismo en primera persona*”. Todos desearíamos, para nosotros mismos, una condición semejante. Así enlaza el autor, hacia el final del libro, con los temas de su escrito anterior, *El espejismo de la economía*.

Otro punto importante es la reflexión sobre la relación entre poder y violencia, a partir de la obra de Axel Honneth que, como nuestro autor, es un heredero de los postulados de la Escuela de Frankfurt. Se esgrime ahora, frente a Foucault, la posibilidad de un humanismo sin retórica, un humanismo no homicida. El peor enemigo del humanismo real es el humanismo retórico, o aún peor, espiritualista.

Distinta consideración merecen las reflexiones del autor sobre el sentido de la poesía, en dos textos referidos a Antonio Machado, con el que establece incluso un ingenioso juego de apócrifos, muy al estilo de Abel Martín. La estética de Luis Martínez de Velasco es de las que remontan el río a contracorriente, pues se sitúa fuera de la idea, comúnmente admitida, de un arte que discurre al nivel de los tiempos, confundándose y mimetizándose en él, al asumir las posibilidades expresivas de los medios técnicos al alcance, sin ningún propósito de edificación moral. De ahí las continuas referencias al arte edificante, que persigue la construcción del individuo, más allá de su sustrato romántico, del que es heredero. Un arte capaz de escapar a las constricciones del mundo administrado. Los años de aprendizaje enseñarían a salir de uno mismo, y a atisbar el mundo más allá de los barrotes de la jaula, de los límites del corral electrificado. El objetivo último no es el autoconocimiento de una subjetividad narcisista, sino la articulación de una praxis moral.

Pero esto es fácil de comprender. Si hay un texto central en el libro, es el nú-

mero 12, en el que, a partir de unos apuntes del jurista y escritor alemán Von Schirach, repasa Martínez de Velasco las tres formulaciones del Imperativo categórico. Hay principios, axiomas, que podrían ser rechazados lógicamente. Pero no sería lo absurdo del rechazo lo que los invalidaría, sino la crueldad que llevaría consigo. Tanto esfuerzo, en definitiva para simplemente proscribir el daño entre seres humanos... “*Como si al entrar en un pueblo viéramos un cartel que advirtiera: prohibido disparar a los bebés*”.

Entonces, ¿por qué no dejarse engañar? Esta pregunta, que tanto recuerda a Nietzsche, sólo puede recibir una respuesta a la altura de la madurez moral alcanzada por el hombre. Sencillamente, sospechamos que el engaño no es digno de él. Por eso dice Luis Martínez de Velasco: “*la desesperación y la angustia producidas por el abandono del sentido han de ser contempladas e interpretadas desde una cierta serenidad encargada de transferirlas y traducirlas a un plano positivo, al plano de la praxis moral*”. Una teoría sólo puede ser juzgada por el tipo de ser humano que genera. De ahí el problema central de la sinceridad.

Francisco Javier Gómez Martínez

El siglo XX ha seguido produciendo una filosofía ingente

Mate, R., Guariglia, O. y Olivé, O. (Edición) (2015). *Filosofía iberoamericana del siglo XX, I. Filosofía teórica e historia de la filosofía*. Madrid: Trotta, CSIC., 518 págs.



Este es el volumen 33 de la Enciclopedia iberoamericana de filosofía, un proyecto de investigación, diseñado en 1990, con 34 volúmenes. El último será la segunda parte, dedicada a *Filosofía práctica y filosofía de la cultura*. De este modo culminará este gran proyecto, único en su género y original en su nivel.

Se estudian aquí los campos de “la metafísica, la lógica, la filosofía de la ciencia, la teoría del conocimiento, la filosofía del lenguaje y de la mente, amén de los relativos a la historia de la filosofía en sus diferentes momentos” (pág. 20).

De metafísica se encarga F. J. Martínez, que agrupa en cuatro campos a los cultivadores de temas metafísicos: el positivista, el marxista, el hermenéutico y el confesional, ofreciendo un panorama amplio de la cuestión. L. Skindelsky hace lo propio con los autores latinoamericanos.

A. Aliseda y M. Manzano se ocupan de la lógica, campo cultivado por numerosos autores, tanto españoles como latinoamericanos.

A. Marcos y A. R. Ranzanz organizan los estudios de filosofía de la ciencia, que conforman una comunidad de

perfiles propios y rasgos coincidentes con el universo internacional.

M. C. Di Gregori y F. Broncano nos ofrecen el panorama de la Teoría del conocimiento en Iberoamérica con gran riqueza de contenidos y representantes.

M. Ezcurdia presenta la filosofía del lenguaje y de la mente. De las tradiciones filosóficas informa R. Guerrero y C. D'Amico. Y J. L. Villacañas de la filosofía moderna en España, que es difícilmente abarcable, escribe. Lo hace desde el punto de vista sociológico y el ideológico. Reivindica “la tradición médica española como el centro de la filosofía clásica española” (pág. 498).

P.

Descubrimiento de aspectos menos conocidos de Leibniz

Roldán Panadero, C. (2015). *Leibniz. En el mejor de los mundos posibles*. Madrid: Bonallettera Alcompás, S.L., 143 págs.



En la Colección del diario *El País*, dirigida por Manuel Cruz, publica Concha Roldán este volumen sobre Leibniz. La autora, además de la Directora del

Instituto de Filosofía del CSIC, es, entre otras cosas, la Presidenta de la “Sociedad Española de Leibniz para estudios del Barroco y la Ilustración”, por lo que en España se puede considerar una de las máximas autoridades sobre este autor. Además, anteriormente tiene otras obras publicadas sobre Leibniz. No es una obra para eruditos y especialistas sino una obra dirigida a un público amplio. No hace falta saber mucha filosofía para leer este volumen. En España los estudiantes de bachillerato –por lo menos antes– teníamos un conocimiento sobre el autor muy sesgado: nos sonará su racionalismo, eclecticismo, “las mónadas”, su *Teodicea*, el principio de razón suficiente..., pero se desconocen otras muchas facetas, tan interesantes como las nombradas más arriba. Por lo que se puede decir que no hay una obra como ésta publicada en España.

El libro está escrito de un modo ágil y ameno, que combina la divulgación con el rigor de estar escrito por una experta. Consta de una introducción, titulada: “Leibniz, ese gran desconocido”, seguida de 4 capítulos con los siguientes títulos: “La forja de un racionalista crítico”, “Viajero hacia la interdisciplinariedad, entre la ciencia y la política”, “Los pilares de su filosofía”, “*Theoria cum praxi*: el triunfo de la complejidad”. El epílogo: “Actualidad del pensamiento de Leibniz; anticipándose a su tiempo”. Consta además de dos apéndices muy útiles, uno de las obras principales del autor en castellano y una relación de las obras citadas en el libro. El segundo apéndice es una cronología del autor

muy útil pues la encuadra dentro del marco político, cultural y filosófico de la Europa del XVII.

Se trata de una obra que facilita a los hablantes de habla hispana un acercamiento a un autor, que efectivamente es un tanto desconocido. Descubrimos a un filósofo experto en cantidad de campos, muy prolífico y con múltiples incursiones en las Matemáticas, Derecho, Política, Historia, y por supuesto Metafísica y Teodicea (término que él inventa). Y sobre todo a un filósofo que no se interesa solo por la teoría sino que todas sus aportaciones tienen una versión práctica indesligable del estudio teórico. De ahí el término que él acuña: *Theoria cum praxi*. Es decir, el autor no es un filósofo apartado de los avatares de su tiempo, sino que toda su vida se encuentra ligada a los acontecimientos históricos del mismo. Viajó por toda Europa, por lo que conoció muchas gentes y muchos círculos científicos, políticos, eclesiásticos, culturales, y por supuesto filosóficos de su época. Estuvo en Londres, París, Viena, Roma además de las muchas ciudades alemanas como Leipzig, Hannover, Jena, Berlín, etc.

En los dos primeros capítulos la autora aborda el conocimiento la obra de Leibniz (1646-1716) al hilo de su vida. De tal manera que nos acerca al autor, no de un modo a-histórico, sino desmenuzando los avatares que configuran su vida y haciéndonos ver cómo van surgiendo los grandes temas de su pensamiento en general y no solo de la Filosofía. Leibniz es un filósofo racionalista, pero no solo es eso, es un personaje de

su tiempo –dedicado a la Diplomacia– que se implicó en muchos temas culturales, sociales, políticos, jurídicos de la época en que vivió. En parte, esto se debe a que no fue filósofo ni profesor universitario, se dedicó a la filosofía por interés personal. Fue jurista, diplomático, experto matemático, y en general un hombre interesado por la cultura. Trató personalmente o a través de cartas con los más importantes personajes de la época en que vivió. Personajes tanto de la vida política, religiosa, cultural, científica o filosófica.

Tras su periodo de viajes que durará cuatro años, Leibniz se instala en Hannover, ciudad en la que permanecerá los restantes 40 años de su vida, exceptuando un viaje por Europa del sur. Comienza como simple bibliotecario, pero pronto es nombrado Consejero privado del Duque de Braunschweig (Hannover). Sirve a la familia hasta 1716. Este cargo le sirvió para dedicarse a múltiples cuestiones que le iba encargando la casa de Hannover, desde organización de archivos, cuestiones agrarias, explotación de minas, cuestiones económicas, genealogía de la familia, etc. Pronto comienza con su gran proyecto de *Característica Universal*. Sin embargo, las múltiples tareas que le encargaron los duques no impidieron que dedicase todo el tiempo que podía a una de sus pasiones: la unificación de las Iglesias alemanas.

En su viaje por Italia, conoció al papa Alejandro VIII, quien le ofreció ser el encargado de la Biblioteca Vaticana a cambio de su conversión al catolicismo. Los años entre 1700 y 1705 son una

época dorada en la vida de Leibniz. Se detallan también sus relaciones de trabajo y de amistad con los miembros de la casa de Hannover y otras personas de la realeza de la época. Llegó a ser no solo el consejero del Emperador, sino también del Zar Pedro I.

En 1710 publica sus *Essais de Théodicée*. Poco después, en 1714, regala a los príncipes de Viena dos de sus más representativas obras de metafísica: *Monadología* y los *Principios de la Naturaleza y de la Gracia*.

Los dos últimos capítulos son un acercamiento a los grandes temas de su filosofía. El tercero (“Los pilares de su filosofía”) se desglosa en la descripción de temas conocidos y fundamentales. Verdades de hecho y verdades de razón. Aquí se advierte que Leibniz no fue un autor sistemático y que además se le colocado siempre el calificativo de racionalista, dentro de la gran distinción entre racionalistas y empiristas. Otro es el de los principios de contradicción, de razón y de perfección. Dichos principios para Leibniz tienen un valor lógico-ontológico. También el de evidencia y verdad. Leibniz contra Descartes y Locke. El filósofo desde el comienzo de su filosofía estuvo en contra del criterio cartesiano de la claridad y distinción como criterio de verdad. Además, publicó en 1705 *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano* para criticar la obra de Locke *Ensayo sobre el entendimiento humano*.

Leibniz denominaba a su filosofía “sistema de la armonía preestablecida”, él no utilizó el término mónada. Este tér-

mino se empezó a usar después de su muerte a partir de la traducción alemana de Heinrich Köhler del ensayo que hoy conocemos con el nombre de *Monadología*. Leibniz irrumpe en una de las discusiones más candentes del momento: la explicación de las relaciones cuerpo-alma. Opuesto tanto a Descartes como a Malebranche, Leibniz aporta su “armonía preestablecida”, explicada también mediante la metáfora de los relojes.

Mundos posibles: hay otros mundos, pero están en este. En este tema el autor quiere salvar la libertad y a la vez la omnipotencia y bondad divinas.

En el cuarto capítulo hay otros contenidos de gran interés. El primero es la creación del término “teodicea”: sentando a Dios en el banquillo. Teodicea significa “justificación de Dios”. Es el título del único libro que publicó en francés para contestar a Pierre Bayle. Destaca en este punto la originalidad de Leibniz, por atreverse a pedir a Dios explicaciones y por las disquisiciones filosóficas empleadas para demostrar que nuestro mundo en el mejor de los posibles. Esto último le valió las críticas de Voltaire en su obra *Cándido*, escrita tras el terremoto de Lisboa.

El segundo, la Característica Universal, es el proyecto de Leibniz de construcción de una lengua universal o racional. Este proyecto lo inició en su Juventud con la obra *De arte combinatoria* (1666). No tenía solo una intención intelectual sino que apuntaba a una intención ética: intento de superación de la diferencias y de los problemas de comunicación que degeneran en conflictos.

Este proyecto debería contribuir a la elaboración de ética cosmopolita. Es parte de la convicción metafísica firme de Leibniz de la existencia de una armonía universal.

El tercero es federalismo y paz: la reunificación de las iglesias. Leibniz fue un firme defensor de la unión entre católicos y protestantes. En alguna obra considera este asunto como el más importante de todos. Se trata de un proyecto político y religioso. En este tema se desglosan las múltiples implicaciones políticas que Leibniz pensó y trató de desarrollar.

En el cuarto se pone en el lugar del otro: hacia una idea de tolerancia “positiva”: Leibniz y China. En este tema se destaca en cariz eminente práctico con que abordó este tema. Y también como el autor va más allá de la simple convivencia tolerante que tiene un matiz negativo: simple tolerancia. Leibniz apunta en sus obras y proyectos que no se trata solo de “permitir al otro, que piensa distinto a ti”. El núcleo de la tolerancia positiva de Leibniz se encuentra en los conceptos de “pluralidad” y “perspectiva”, es decir la aplicación de aquellos principios que defienden la diversidad, complejidad y heterogeneidad humanas. Es este contexto en el que demostró interés por la cultura china.

Finalmente, el papel de la ciencia en la consecución del bien común: mejorando el mejor de los mundos. Sostuvo la idea de una “república de sabios” como fundamento de una comunidad cultural europea, sin embargo no obtuvo buena respuesta entre sus contemporáneos. Aquí

se enmarca su interés por fundar por toda Europa academias científicas, estaba convencido de la importancia de la ciencia en la promoción del bien común.

Nos asombramos al ver la actualidad de sus propuestas: El dialogo de credos y culturas para construir un saber enciclopédico (teoría) y con ello contribuir a mejorar las condiciones de vida de la humanidad (práctica), tanto en su vertiente espiritual como material; la *Característica Universal*, su interés por la cultura china, su convicción de que la ciencia contribuye al bien común, su noción de tolerancia positiva, etc.

En definitiva, estamos ante una obra de lectura obligada para iniciarse en el estudio de este filósofo. Y que además es un complemento indispensable para el estudio de las aportaciones filosóficas del autor, porque nos da conocer cómo se van tejiendo sus aportaciones e interés al compás de los acontecimientos históricos.

Manuel Sanlés Olivares

Husserl, una interpretación mucho más completa

San Martín, J. (2015). *La nueva imagen de Husserl. Lecciones de Guanajuato*. Madrid: Trotta, 204 págs.

El profesor San Martín, catedrático de filosofía en la UNED, es uno de los mayores conocedores de Husserl que tenemos en España y, según él el pensamiento del filósofo alemán no se ha explicado completamente hasta los primeros años del presente siglo XXI.

Considera que el último trabajo del filósofo, publicado en vida, *La crisis de las ciencias europeas*, es “uno de los libros más importantes de la filosofía del siglo XX” (pág. 175).



El contenido de este texto procede de un curso de Doctorado, impartido en la primavera de 2012, en la Universidad de Guanajuato, organizado en cinco lecciones, dictadas los días 16 al 20 abril. En ellas se ofrece un “nuevo” Husserl o, en sus palabras, “la nueva imagen de Husserl”. Se trata de una exposición oral y, aunque ha sido pulida para la publicación, se notan expresiones coloquiales y algunas repeticiones necesarias para enlazar la lección anterior con la siguiente, o fijar cuestiones fundamentales en la mente de los participantes.

Por mi parte, oí por primera vez al autor disertar sobre estos temas en unas Jornadas de Verano de las Universidades de Teruel y Zaragoza, los días uno al 3 julio 2013, en la Fundación Mindán Manero de Calanda. Allí ofreció la conferencia “El filósofo como funcionario de la humanidad”, título husserliano por excelencia, que se escuchó con gran interés por las nuevas ideas que exponía. En conver-

sación posterior nos decía que, a veces, le preguntaban algunos que de donde se sacaba tales interpretaciones. Pues bien, ahora lo podemos saber con detalle.

Como alguien que tiene conciencia de presentar cosas nuevas, San Martín señala en las primeras páginas el error cometido por los profesores de filosofía y los manuales usuales, que son los culpables de presentar la fenomenología “como un galimatías fuera del sentido común y absolutamente incomprensible para los no entendidos” (pág. 13). Es cierto que concreta que así la presenta “la mayor parte de ellos” (pág. 13), pero me parece que habría que matizar un poco más, incluso estando de acuerdo con el grueso de su afirmación.

Mantiene San Martín la *unidad* del pensador alemán y rechaza la tesis de que haya dos Husserl. Esto lo han defendido los que se han inclinado por el Husserl “convencional”, que no es el verdadero Husserl, frente al “nuevo”. Por ello empieza con una especie de ajuste de cuentas contra las interpretaciones antiguas de Husserl, entre las que se encuentran la de Ortega y sus discípulos, Marías y Rodríguez Huéscar, y también la de Zubiri, aun reconociendo que es “difícil entender la obra husserliana” (pág. 30), dado que lo que publicó y escribió en vida está en torno al cinco por ciento del amplísimo original.

Psicologismo, sujeto trascendental, la conciencia, el historicismo y el tema del otro están entre los rasgos del Husserl “convencional”. Rechaza también que *La crisis* se deba a los acontecimientos sucedidos con el nacionalsocialismo

y los acontecimientos familiares que se cebaron en sus hijos, precisamente. José Gaos tampoco entendió lo de la conciencia pura, ni el tema del cuerpo, ni la historicidad o el mundo de la vida, limitándose a fundamentar su pensamiento de este sujeto trascendental. Tampoco acepta la interpretación de Heidegger.

Pasa después a explicar las tres etapas de Husserl en las Universidades de Halle, Gotinga y Friburgo, respectivamente, junto con la evolución y revisión de su pensamiento filosófico. *Ideas* fue, quizás, la obra responsable del Husserl “convencional” y de las numerosas críticas que se le hicieron, ya que planteó una variedad de problemas, entre otros la diferencia entre la realidad del mundo y el mundo como fenómeno. “La amplia problemática que surge de la lectura de *Ideas*... generó la mayor parte de los elementos insatisfactorios que se conjuntaron en lo que he llamado el Husserl “convencional” (pág. 127), concluye San Martín.

En Friburgo se planteó Hegel la *función de la filosofía*, ya que se ha producido la crisis de la razón y la de la cultura europea como expone la obra del mismo título. Según San Martín, aquí expone la función de la fenomenología en cuatro temas, que aglutinan el conjunto de su obra: el sentido de Europa, la ética, la función de la filosofía y la historia. Ahora es el momento de aclarar que “el ser humano no es un hecho” (pág. 134), como defendía la psicología de Weber y Fechner, ni todas las ciencias son ciencias de hecho. Afirma, igualmente, que hay un orden moral en el

mundo, por lo que se debe hacer una ética y una historia que tiene que explicar la filosofía para ayudar y orientar a la humanidad. En cuanto a la vida humana, es un proyecto: “Vivir es, por tanto, vivir siempre para el futuro” (pág. 150).

Respecto a *La crisis*, San Martín cree que no se ha dicho todo aún: “hay una nueva posibilidad de lectura” (pág. 158). La filosofía, en cuanto tal, no existe, “sino el filósofo que hace filosofía” (pág. 159). Por eso habría que preguntarse “cómo nos hacemos filósofos, por qué y para qué nos hacemos filósofos” (pág. 160). Husserl nos ofrece aquí también su palabra magistral: el filósofo es “funcionario de la humanidad”, es decir, que está comprometido a intervenir en la realidad para reconstruir la racionalidad humana, junto con una humanidad verdadera, mediante el orden moral en el mundo.

Esta investigación de San Martín constituye un trabajo riguroso, bien pensado y mejor expuesto, que se apoya siempre en una documentación adecuada y actual. Ofrece perspectivas abiertas y enriquecedoras para reflexionar de nuevo sobre la ingente obra de Husserl en su nueva imagen. Hay que leerla por ser una interpretación ponderada, equilibrada, acertada y crítica.

Julián Arroyo Pomedá

Desahogos íntimos ante la precariedad de la existencia

Sánchez Cuesta, M. (2015). *Calidoscopio de la memoria y la escritura*. Madrid: Ediciones del Orto, 141 págs.

Un prólogo da comienzo a este Calidoscopio, que incluye 30 figuras coronadas por el epílogo. En él su autor, profesor de Ética e Historia de la Filosofía en la Universitas Senioribus CEU de Madrid, reflexiona sobre lenguaje, escritura, habla, vida, olvido, sobrevivencia, palabras y sentimientos, entre otras muchas cosas. El pensador francés Bayle acostumbraba a excusarse al finalizar uno de sus escritos de cuánto había crecido su exposición, por lo que cortaba y lo dejaba para una segunda parte, que ya anunciaba a sus lectores. De qué no habré hablado aquí, decía como explicación final.

De modo similar, Sánchez Cuesta ha tratado en este escrito suyo de muchas cosas y, seguramente, cada uno de los conceptos expresados es tan rico en contenido que merecería bastantes capítulos para su particular desarrollo. No es un reto para que lo haga, porque su enfoque es ahora muy diferente. En todo caso, es muy sentido y hondamente pensado y con él desgarra –metafóricamente, claro– sus entrañas en gritos y nos va descubriendo con mimo lo que piensa de tantas cosas que ha vivido.

Parece como si hubiera pasado por un rompimiento algo singular, que le impulsa a expresar, conteniéndose, situaciones de su rica trama vital. Me da la impresión de que quisiera que el lector adivinara y descubriera lo más íntimo y no explicitado, que no ha podido o no ha querido manifestar y que guarda solamente para sí mismo, porque sólo a él le importa.

Como quiera que sea, aquí hay pensamientos y reflexiones en cada línea,

todas muy bien escritas. Tratar de averiguar su sentido –lo que debe hacer todo comentarista– tiene sus peligros, porque podemos malinterpretarlo, especialmente cuando apenas lo sugiere, lo que suele ocurrir casi siempre. Como sucede en el calidoscopio, el autor muestra las figuras que ve, de modo muy rápido, como en un *flash* de luminosidad, queriendo inundar al interesado en la lectura, pero que no puede dejarse cegar, si desea mantener cierta lucidez mental y física para exponer sus propias opiniones, luego de haber disfrutado placenteramente de la lectura pausada. Es fácil hacer esta lectura de libación de pensamientos y esencias. En efecto, se puede leer cada figura con pausas intermedias y tiempos de descanso, o hacerlo de manera completa de una sola tirada. Se puede elegir, sin que se pierda nada del contenido.

Por mi parte, no haré observaciones de la totalidad de las figuras, creo que no es el caso, porque sólo queda estimular a los posibles lectores a que las analicen. Al autor le preocupa el olvido con el paso del tiempo. Se agarra a la palabra y al lenguaje contra lo que nada puede de la posible, de momento, pero real disolución de la muerte. Quien verdaderamente nos enseñó a utilizar el lenguaje en forma de escritura fue el pensador francés Roland Barthes. Nos dijo que para leer no había que limitarse a la servidumbre de descubrir el sentido que había dado a un texto su autor-creador, en sus objetivos a transmitir a los lectores, sino fundamentándose en lo que se impone en la escritura, ya fija e indestructible.

De entrada, la vida es presente, aunque precario y angustioso, eso sí, lo que puede conducir al refugio en el pasado, pero es necesario seguir caminando ahora sin despistarse.

Miedo ante el poder y culpa ante la divinidad constituyen la situación del yo de cada uno. ¿Por qué semejantes sentimientos de servidumbre, si somos sueños? “La vida es un misterio” (pág. 27), plantea la figura siete. Y ante el misterio se impone la aventura y la necesidad de hacer el relato que nos proporcione “un sentido”, que sabemos que “no lo tiene” (pág. 29). Todo se reduce a la desazón de la mañana, cuando despertamos, y a la reinención de nuestra propia jornada. ¿Por qué concebir la vida como misterio, tristeza y desconcierto? Afortunadamente existe el lenguaje y el mundo de la palabra con los que elaborar nuestro relato personal con “fragmentos yuxtapuestos” (pág. 41), porque el relato no es lineal, aunque no pueda detenerse.

De este modo vamos constituyendo la biografía del existir humano, teniendo en cuenta que, como cada momento es único, hemos de apropiarnos la muerte desde la vida en un trayecto “que nos separa de este trágico final que nos aguarda” (pág. 67). Me sorprende la idea del final trágico, ¿por qué tiene que ser así? “¿Por qué una historia y no otra?”, se pregunta Sánchez Cuesta con Paul Auster.

Generalmente vivimos de modo inconsciente, salvo cuando nos entra “la indignación y la rebelión ante la nada que nos aguarda” (pág. 81), porque somos *nadería*, en la palabra que emplea el actor. Esto constituye “una injusticia trá-

gica” (pág. 82). De nuevo mi pregunta del por qué de tal sentimiento. Enlazando con ella, la figura diecisiete presenta Auschwitz como “la batalla perdida contra la esperanza” (pág. 84). Para otros, en cambio, hay que luchar, precisamente, aun contra toda esperanza, dado que los vencidos necesitan ser resarcidos por la justicia. Hay que resurgir para que los verdugos no acaben sin el castigo merecido. De acuerdo en que no hay que olvidar el holocausto jamás.

“No nos espera nadie en ningún sitio” (pág. 88), empieza la figura diecinueve, sólo queda la soledad. Además, “huimos de pensar” (pág. 91), porque el pensar nos puede situar ante el absurdo. Nos envuelve la temporalidad, pero la muerte no puede ser el fin. Tenemos ambiciones, sí, pero puede que no se cumplan, porque no todo depende de la voluntad, sino, igualmente, del azar. Nos marcan el azar y la razón inteligente y tenemos que conciliar las dos situaciones vitales.

En el *epílogo* su autor parece recoger, como en síntesis, algo que hubiera podido quedar un poco dudoso y hasta equívoco. Esta es su aclaración: “que seamos *presente* no significa negar la tradición” (pág. 135), que es haber y ser, es decir, que “conforma nuestra identidad” (pág. 136). Todavía más: del futuro no se puede prescindir. Ahora bien, “ni pasado y futuro son algo mientras no se actualicen, mientras no los reduzcamos a presente” (pág. 137). La amnesia nunca, porque el relato no puede quebrarse, concluyendo así “la búsqueda de una razón” (pág. 138) que justifiquen la fra-

gilidad de nuestro ser. Entre la razón-esperanza y la desesperación queda la perplejidad. Y la duda siempre. Hay que leer este libro.

Julián Arroyo Pomeda

La construcción más personal

Soley-Beltran, P. (2015). *¡Divinas! Modelos, poder y mentiras* (Premio Anagrama de ensayo 2015). Barcelona: Anagrama, 272 páginas.



Un interesante y profundo estudio sobre la moda y las modelos en tanto que creadoras de identidad individual y colectiva, representantes de patrones de belleza, de estructuras de poder y de cosificación del individuo (especialmente el femenino).

Gracias a una inteligente combinación de ensayo y autobiografía, la doctora Soley-Beltran (especialista en sociología del género y exmodelo) analiza la evolución de las modelos para intentar entenderse y entender la creación de la identidad como producto de una construcción social. Cuestiona qué implica mostrarse de un modo u otro. El valor de

la construcción de nuestra persona según la óptica de la performatividad de Judith Butler (“El género demuestra ser una interpretación, es decir, constituye la identidad que asumimos. En ese sentido, el género es siempre una construcción, aunque no una construcción por parte del sujeto, que podría decirse, pre-existe a los hechos” *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, 2008). “Llevaba años “haciéndome” (y siendo hecha) como mujer”, afirma Soley-Beltran. “Aprendí a peinarme, a hacerme la manicura y la pedicura, a depilarme, a maquillarme, a combinar ropa y complementos, a posar imitando ante el espejo las posturas de las modelos de las revistas francesas de mi madre, y a andar sobre tacones sin doblar las rodillas ni caerme.” Un rígido y semiregimental trabajo corporal destinado a satisfacer unos conceptos preestablecidos de lo que se cree que es (o era) una mujer. La creación de una “identidad”. Entendiendo por “identidad” la inclusión en un grupo concreto con el que solo compartimos características físicas internas (órganos parecidos) y algunas, pocas, de externas. La creación del individuo en tanto que espejo de la sociedad en la que le ha tocado vivir. En otras palabras: la anulación de la individualidad. La masificación y cosificación del ser.

Parfraseando a la antropóloga Mary Douglas, Soley-Beltran afirma que “nuestro cuerpo es un espacio para la construcción de la identidad sociopersonal con el fin de obtener la aceptación que todos, en mayor o menor grado, ne-

cesitamos para nuestro desarrollo y supervivencia.” Esta idea nos lleva a una constatación que, no por evidente, sea siempre tenida en consideración: “El cuerpo ha crecido en importancia visual y conceptual hasta llegar a convertirse en el principal signo de identidad.” La belleza corporal, entendida aquí como una adecuación a los patrones estéticos impuestos por marcas comerciales de ropa y cosmética, trasciende (e incluso rompe) el binomio cartesiano mente/cuerpo y se antepone como la única realidad imperante.

La apariencia pesa más que el contenido y los ciudadanos (especialmente, pero no únicamente, las ciudadanas) están continuamente bombardeados con mensajes que ponen en duda su aspecto físico a la vez que merman su capacidad intelectual. “La modelo es pura pantalla para la proyección de valores, relatos, anhelos y deseos acuñados por una cultura al servicio de un conglomerado de profesionales e industrias.” No debemos olvidar, pues, el valor mercantil último de la supuesta belleza contemporánea. Lejos queda el ideal platónico de belleza que recogía tanto aquello que producía aprobación o admiración como también los valores morales hasta el punto de igualar la belleza con la verdad.

Nos hemos alejado del principio aristotélico que identificaba la belleza con la armonía, con la debida proporción de las partes con el todo seducidos por la voluptuosidad quirúrgica de cuerpos hinchados en ciertas partes y demudados en otras. Y, aunque pudiera parecer que estamos más cercanos a la idea sofista de

la belleza (algo bello es lo que da placer a los sentidos), nuestra percepción de la belleza está tan enmarañada con la idea de poder y consumo que nuestros sentidos vuelven a engañarnos. “Se trata de encarnar una belleza ideal en un mundo imperfecto.” Afirma Soley-Beltran haciendo referencia al trabajo de las modelos. Y haciendo referencia, también, a la teoría de las ideas de Platón y a nuestra vana intención de querer recuperar el mundo de las ideas que nos fue arrebatado en nuestro descenso en el carro alado hasta el mundo de las cosas.

Pretender que, en una realidad percible y condenada a la descomposición, pueda existir algo tan sublime e inamovible que nos devuelva al mundo perfecto de las ideas. El intento banal de eternizar el presente en el que se ha convertido nuestra sociedad. La creación falsa de una belleza perpetua sustentada en los intereses económicos de grandes empresas. Un tema recurrente en todo el libro pero que adquiere mayor importancia en el último capítulo (*Glamour, poder y silencio*) gracias al estudio del poder transformador de las campañas publicitarias. Y, sobre todo, a la modificación del concepto de “*El capitalismo como religión*” de Walter Benjamin. Partiendo de esta noción, Soley-Beltran defiende que la moda utiliza mecanismos, lenguajes e imágenes religiosas para satisfacer su necesidad comercial. “En la era de la comunicación visual, el glamour es la liturgia visual que invoca el poder económico.” Después de la muerte de Dios, nuestras divinidades contemporáneas son la belleza y el poder. Pero, “¿cómo dar cabida a

la necesidad humana de belleza y verdad sin caer en el libertinaje visual al servicio de una seductiva y explotadora economía de mercado?” ¿Cómo podemos seguir aceptando la llamada a la belleza platónica entendida como lo único “por lo que vale la pena vivir?” (Platón, *El banquete*).

Pues, según la doctora Soley-Beltran, se puede empezar a conseguirlo a través de una necesaria alfabetización visual que solucione nuestra miopía congénita (e impuesta) cuando se trata de leer imágenes. Si aceptamos que “todas las sociedades humanas buscan una respuesta ante el desorden que plantea el mundo mediante la clasificación sistemática de la realidad”, debemos tener en cuenta los intereses ocultos tras estas clasificaciones. Tras estas imágenes y creaciones. Hay quienes intentan clasificar el mundo a través de la ciencia, del estudio concienzudo de las regularidades cuantificables que ofrece la realidad (bajo el prisma humano, por supuesto). Otros, a través del lenguaje, como afirmaba Wittgenstein en su célebre frase: “Todo es lenguaje”. Y solo a través de él podemos empezar a entender, a clasificar el mundo. Recordemos que, en la Biblia, se dice: “primero fue el verbo”. Y otros intentan ordenar el mundo según unos valores económicos escondidos bajo una “pátina de legitimización científica”. Véanse las imágenes de mujeres y hombres en anuncios satisfechos de su apolíneo porte y de su belleza irradiante.

Se trata, pues, de una obra coral que incide mordazmente en distintos ámbitos del conocimiento, de la percepción, de la estética, la sociología... con un mensaje

final positivo de incitación a la acción, a “romper el espejo” frente al cual intentamos congraciarnos con las ideas impuestas de belleza, y empezar a crear nuestra propia identidad y nuestros valores estéticos que, a la larga, se convertirán, también, en éticos.

Roger Simeon

Benjamin, otra víctima del nazismo

Taibo, C. (2015). *Walter Benjamin. La vida que se cierra*. Madrid: Catarata, 205 págs.



La persona tan compleja de Walter Benjamin y su obra, apenas acabada entre múltiples sobresaltos, críptica y con influencias que resultan, muchas veces, contradictorias, que se enfrentó a los problemas de su propio tiempo, reflexionando acerca de ellos y confrontándolos de modo muy crítico, bien merece un estudio más que se añada a los numerosísimos existentes. No extraña que su figura haya atraído al profesor Taibo, de la Universidad Autónoma, que ha repensado la anarquía, el decrecimiento o el colapso, entre otros asuntos.

Benjamin es un gran teórico de la modernidad: reflexionó sobre dos de sus importantes bases, la razón y la religión. ¿Es posible integrar marxismo y judaísmo? Su *Ángelus Novus*, por sí solo, constituye un logro insuperable, que se leerá siempre con emoción contenida. El progreso destructor arrastra a los humanos a un futuro construido sobre las ruinas de la historia, que son las cenizas de la humanidad. La situación aterradora tiene una salida, acaso imposible, para la que podría aportar alguna luz el acuerdo entre el materialismo histórico y la teología, sin que la política olvide la responsabilidad histórica, mediante la memoria necesaria.

Taibo trata de analizar con todo detalle la vida y el carácter de Benjamin para ofrecer algunas claves que pueden hacer entender su obra “que lo abarca todo: el lenguaje, la arquitectura, la fotografía, la mística, la historia, la filosofía... Y una obra sobre la que no parece pasar el tiempo” (pág. 11). Así es, ciertamente.

Empieza por ofrecer una información general de la vida de Benjamin, sigue indagando en su condición humana y estudia, también, su relación con España.

En 1933 abandona Alemania, huyendo de la situación política, sin que pudiera ya evitar el deterioro de su vida hasta la muerte. Como exiliado, no sólo se resintió su vida física, sino que a ésta se unieron las dificultades para publicar, los problemas económicos crecientes y las enfermedades hasta morir en Portbou: “los detalles... relativos a cómo mu-

rió Benjamin están sometidos a controversias” (pág. 89), escribe Taibo. Entre las policías francesas y españolas, el temor de caer en manos de la Gestapo, que probablemente colaboraba en aquellos tiempos con los gendarmes franceses del régimen de Vichy, y la necesidad imperiosa de cruzar la frontera, su vida acabó a los 48 años.

¿Cómo murió Benjamin? ¿Por sobredosis de morfina, de hemorragia cerebral, o asesinado? La incógnita no ha sido resuelta completamente, aunque él mismo escribió así a su amigo Adorno: “En una situación sin salida no me queda otro remedio que acabar” (pág. 139). Taibo escudriña todos los testimonios posibles hasta el momento, pero es mejor dejarlo así.

El trabajo termina con la aproximación a alguna de las tesis sobre la historia, cuyos textos guardaba Benjamin en su carpeta como un auténtico tesoro. A la visión ‘progresista’ de la historia opone Benjamin la tradición de los oprimidos, estableciendo “un vínculo entre la revolución y el mesías” (pág. 189), porque la cultura es también barbarie.

Taibo recuerda, finalmente, que Benjamin y su obra han permanecido ocultas, en general, y que sólo se le ha rescatado en la década de los 60. Puede afirmarse que “fue, inequívocamente, una víctima del nazismo” (pág. 196) y que “vivió una coyuntura histórica trágica” (pág. 198). Bienvenidos sean libros como éste, que bien merece la pena leer.

Julián Arroyo Pomedá

Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un krausista

Vázquez-Romero, J. M. (Coordinador) (2009). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons, 309 págs.



Tengo mucha suerte, acabo de encontrar un trébol de cinco hojas en la lectura de este libro. Cuando lees y contemplas cada hoja (capítulo) que lo conforma te das cuenta de la suerte que acontece para la vida académica e intelectual el tener la oportunidad de entrar en su sabia nueva. El libro, ciertamente, es un bien para la filosofía, para el derecho, para la música, para la pedagogía, para el encuentro con Hispanoamérica. Cada hoja que compone el trébol esta en perfecta armonía con el todo y nos proyecta en el ahondamiento de Krause y el krausismo; de la figura de Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Estas hojas rezuman rigor y sustancia límpida enraizadas en las fuentes originarias.

La primera hoja (capítulo) “*Dos en uno. El concepto de estado individual*

krausista y su relevancia biopolítica” de José Manuel Vázquez-Romero, es una exposición de cómo se articulan los principios de soberanía y de autonomía en el concepto de persona jurídica y su proyección sobre el individuo en el contexto discursivo del iusnaturalismo krausista español, enraizado en la fuente gineriana. El artículo es de una gran densidad en sus conceptos, confrontando el enfoque biopolítico de P.M. Foucault con el modelo clásico de las relaciones de poder. Desde esta perspectiva analiza el concepto de derecho krausista, teniendo como fuentes de inspiración las obras de Giner de los Ríos, de Adolfo Posada. Continúa el artículo describiendo cómo el principio de la representación trasciende de la esfera del derecho y se aplica a la vida en su totalidad, por tanto, se proyecta el valor del derecho como ciencia biológica, justificándose entonces la importancia de contemplarlo en clave biopolítica. Esto da paso a desarrollar del hombre como sujeto y que este sujeto en su mismidad está requerido y requiere poder y posesión para instituirse en el marco de su religación jurídica, es decir, en su encuentro vital con el orden positivo, que dinamizará su propia conciencia: “La realidad jurídica brota de la conciencia, capaz de formular juicios de valoración” afirmará el propio Adolfo Posada. El artículo trabaja de forma rigurosa estos aspectos, llevándonos por la senda del deber y la obligación moral que está transitada por el sujeto y, a la vez, por la persona colectiva. Queda apuntado en las últimas páginas como guía de todo ello el aspecto de la educación y la capacitación del educador.

La segunda hoja (capítulo) “*Sociedad, economía y educación en K.C. F. Krause, Albert Schäffle y Francisco Giner de los Ríos*” es del profesor Enrique Menéndez Ureña. El artículo trata de las relaciones académicas e intelectuales del filósofo Krause (1781-1832), del economista alemán Schäffle (1831-1903), perteneciente a la escuela de Tübinga, y de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Se verifica leyendo el artículo que la concepción sobre una teoría de la sociedad está suficientemente compartida por Krause, Schäffle y Giner y ligada estrechamente además por el Derecho, la educación y la ciencia económica. El autor del artículo desarrolla esta línea de investigación con un rigor y pluma exquisitos, comenzando por valorar las obras de Krause que más han influido en Schäffle y Giner. Destacando las obras de Krause *Derecho natural y el Ideal de la humanidad*, escritos en los que aparece su concepción fundamental de la sociedad humana. Continúa proyectando desde estas coordenadas cómo se desarrolló la recepción del pensamiento de Krause en Alemania (apunto como hecho relevante, en el sentido de lo educacional, que el artículo sitúa perfectamente la consolidación de la colaboración entre krausistas y fröebelianos) y cómo este pensamiento paulatinamente se fue “internacionalizando” en los diálogos epistolares con los krausistas españoles: Julián Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos. Luego el autor sigue profundizando y trata de situar la posición de los krausistas juristas en comparación los socialistas y comunistas: Heinrich Ah-

rens, terminando este apartado con un acercamiento a la cuestión obrera (aportación para nuestro momento histórico de verdadero interés). Analizada esta cuestión social del mundo obrero, el autor del artículo desarrolla el enfoque económico de Schäffle en relación a la filosofía Krausista, apuntando cuestiones bien vigentes para nuestros días “en el centro de la economía ha de ponerse al hombre”. Las últimas partes están centradas en Giner de los Ríos y su relación con el Krausismo desde el Derecho y la Educación. Realmente, tanto los krausistas alemanes como los españoles entendieron que el mundo no se les había sido dado para contemplarlo sino para transformarlo. Gracias, profesor Enrique Menéndez Ureña.

Tercera hoja (capítulo), “*Arte y sociedad en Francisco Giner de los Ríos*”, del profesor Ricardo Pinilla. El artículo del profesor Pinilla no solamente es riguroso sino que ahonda desde la serenidad en elementos que fueron connaturales en las preocupaciones del propio Giner de los Ríos, como fueron los temas estéticos, literarios y artísticos, los cuales “tuvieron una extraordinaria relevancia dentro de sus ideales educativos y sociales”. Por esta razón el profesor Pinilla nos propone: “abordar la noción gineriana de arte, inspirada en el planteamiento de Krause”. Este desarrollo encuentra un optimismo consciente de la relevancia de la permanencia del arte sostenida por el propio Krause en dialéctica con Hegel. El planteamiento retomado por Giner de recuperar el arte tiene una rica y abundante descripción: “es ur-

gente acometer un estudio serio y decidido de la dimensión estética en el horizonte de una consideración amplia de la vida humana y sus ideales”. Es el arte de la vida en el que Giner quiere “realizar un tratamiento digno y profundo como elemento esencial del destino humano”. Esta dimensión gineriana del arte está argumentada de forma nítida. Arte que por otro lado no queda como concepto ideal y abstracto, sino que implica una reflexión ético-antropológica sobre la actividad humana y todo un programa de acción y educación”. Después, el artículo desarrollará el problema de la clasificación de las artes que proyectará y guiará hacia un último apartado en el que el profesor Pinilla vincula al espíritu, la naturaleza y la sociedad. Esto fundamenta un pensamiento vivo y actual sobre todo lo relacionado con la ecología, la educación en la naturaleza, la ecosostenibilidad y una comunidad consciente y cooperativa.

La cuarta hoja (capítulo), “*El pensamiento y la actividad musical de Francisco Giner de los Ríos. Iniciativas krausoinstitucionistas en el ámbito de la educación musical (1869-1915)*”, es de la profesora Leticia Sánchez de Andrés. Plantea, en continuidad con el artículo anterior del profesor Pinilla, cómo Giner de los Ríos fue el gran receptor y difusor del ideario musical del krausismo. Por tanto, nos encontramos con un desarrollo sistemático sobre la recepción de la teoría de la música en el ámbito de la educación musical española extraordinario. La autora del artículo disecciona de forma brillante la estética musical y la te-

oría de la música del krausoinstitucionismo español en todas sus dimensiones. Después, describe la función social del arte y la educación del músico, guiándonos a vislumbrar cómo el arte adquiere en el pensamiento krausiano un fin social que sirve como acicate y energía en la propia evolución de la humanidad hacia el ideal y por tanto, el artista tiene como misión pedagógica educar al público. En España toda esta proyección intelectual se relacionó con la regeneración del país. Las últimas tres partes del artículo se centran en la figura de Giner en cuanto a su relación con la academia filarmónica de Santa Cecilia y también en cuanto a su relación con el conservatorio de Música de Madrid; en ambas intervenciones Giner quiere mejorar los programas académicos. Termina exponiendo cómo Giner contribuyó a la expansión de la actividad musical en la propia Institución Libre de Enseñanza, que continuaron incluso tras la muerte del propio Giner con la creación del Instituto-escuela en 1918.

Finalmente, la última hoja del trébol (capítulo), “*El krausismo español y la cuestión de América. Abolicionismo, reformismo colonial e intimidad hispanoamericana*”, del profesor Antolín Sánchez Cuervo. Es un artículo muy oportuno para descubrir el valor nuclear de América en relación del krausismo: “América entra en la escena intelectual de Europa como un gran otro”, esto queda palpable en el artículo del profesor Antolín Sánchez Cuervo, donde nos dirá que Europa es el germen del contexto krausista pero no también el fin”. Es un artículo que re-

bosa alteridad, que nos hace ver la importancia del krausismo en cuanto al movimiento abolicionista, destacando la figura de Rafael de Labra (cubano de nacimiento, estudiante de Derecho en Madrid, había recibido la influencia de Julián Sanz del Río), que marcó al propio Rafael Altamira. Después del abolicionismo llegará el reformismo colonial, retomando los mismos argumentos éticos-jurídicos de inspiración krausista en

contra de la esclavitud y en contra del colonialismo. El profesor Sánchez Cuervo trata con todo rigor y reflexión estos aspectos. Son muy interesantes las páginas finales, donde destaca la figura de Xirau y las soluciones prácticas que daba al respecto de estas cuestiones tan vitales para el desarrollo de la humanidad pero sin perder nunca el horizonte del AMOR.

Juan Antonio Delgado de la Rosa



COMUNICACIONES

JOSÉ MARÍA VAQUERO,¹
PATRONO DE LA FUNDACIÓN
GREDOS-SAN DIEGO.

Francisco Giner de los Ríos o la tercera vía en educación

En el presente trabajo se expone el contexto ideológico, pedagógico y filosófico donde se gesta el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos en relación con el pensamiento krausista y la figura de Julian Sanz del Río. Se referencian también las diferentes líneas pedagógicas y de pensamiento explicitadas en el Congreso Nacional de Pedagogía de 1882. Por otro lado se ensaya un paralelismo entre los principios de la pedagogía krausista con el nacimiento del movimiento cooperativo y sus principios.

This article discusses the ideological context in which the pedagogical and philosophical conception of Francisco Giner regarding the philosophical principles of krausism and its influence on Julian Sanz del Rio in the context of educational perspectives of the National Congress in 1882. Further, it compares the principles of krausism's pedagogy with the birth of the cooperative movement and the coincidence in some of its principles.

Keywords: krausism, pedagogy, cooperative, education, philosophy.

Napoleón sedujo a Goethe en su encuentro en Erfurt en 1808. Al parecer Goethe quedó absorto cuando el militar galo le recitó de memoria pasajes enteros del Werther con la consiguiente crítica en la que proponía la supresión de aquellas obras o pasajes donde la acción de los personajes no era fruto de la reflexión consciente y se dejaban arrastrar por la “fatalidad del destino”². Goethe no solo reforzó su idea del emperador francés sino que le rendiría culto durante el resto de su vida. En ocasiones un encuentro o un viaje pueden decidir el rumbo de la Historia.

En el caso que tratamos, nuestra aventura comienza cuando el jurista Pedro Gómez de la Serna, Ministro de Gobernación con Espartero y de Justicia con Isabel II, tuvo la idea de enviar a Alemania a D. Julián Sanz del Río. Fue en el año 1843 cuando se inició esta aventura que tendrá una influencia determinante en el desarrollo intelectual, social y

político de la Historia de España. Pedro Gómez de la Serna³ encomendó la tarea a Julián Sanz del Río de importar pensamiento académico europeo con la idea, más adelante retomada por Ortega y su espíritu europeizante, de modernizar la vida académica e intelectual del pueblo español. En su estancia en Heidelberg Sanz del Río tomará contacto con discípulos de Krause en distintas ramas del saber (Derecho, Filosofía...) y a través de ellos llegará al pensamiento del propio Krause. Aquí comienza la historia.

Julián Sanz del Río tuvo conocimiento del pensamiento de Krause el cual consideró oportuno importar a España. Bien es cierto que algunos autores como por ejemplo Menéndez Pelayo en *Historia de los heterodoxos españoles* criticaron duramente esta decisión de Sanz del Río, pues desde su punto de vista, Krause era un pensador de segunda fila muy alejado intelectualmente de Hegel e inspirador en su interpretación española a través del propio Sanz del Río de una suerte de secta o logia laicista formada por sus seguidores⁴. De este modo y a través de la traducción y comentario de la obra de Krause, por cierto con dedicatoria por parte de Sanz del Río al propio Pedro Gómez de la Serna, *Ideal de la Humanidad* se introdujo en los círculos intelectuales y académicos de la España decimonónica⁵.

El krausismo se presenta como una filosofía para la vida de carácter práctico y por lo tanto, desde su perspectiva, alejada de forma equidistante tanto de la pureza dogmática de los partidarios conservadores de Hegel como del activismo político revolucionario de la izquierda hegeliana que, a la muerte de Hegel en el año 1831, se estaban discutiendo en Alemania. Frente a la realidad puramente dialéctica del hegelianismo (tanto conservador como revolucionario, idealista o materialista) el krausismo se presenta como una filosofía de la complementariedad, de la conjunción, donde las partes de la realidad se articulan de manera armónica formando un todo complejo en el que no existen las contradicciones y donde el hombre es la figura clave en torno a la que gira o gravita todo el sistema de la realidad⁶.

Desde el punto de vista krausista tanto en el idealismo o el materialismo de cuño hegeliano, el hombre juega un papel secundario sujeto a la dinámica del proceso histórico, tanto en su vertiente espiritual (hegelianos de derecha) como en su vertiente economicista (hegelianos de izquierda). El krausismo defiende el papel relevante del hombre en el proceso de intervención en la sociedad siendo este el principal punto de discrepancia con el hegelianismo para el que, en principio, el hombre está sometido a una dinámica espiritual o material que actúa por encima de su voluntad. Esta idea es la que en un principio sedujo a Sanz del Río, quien consideró que serviría para introducir una semilla de cambio en el conjunto de la, a su juicio, anquilosada y conservadora sociedad española de su tiempo. Situar al hombre en el centro de la acción de cambio podría suponer un impulso de iniciativas de cambio frente a modelos conservadores que se consideraban obsoletos y no dirigidos a toda la población.

Bajo esta filosofía general se sitúa la obra y el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos el cual a través de su perspectiva pedagógica de cuño krausista trata de impulsar

una nueva concepción de la escuela y la pedagogía (muy en la línea de otro krausista español como Joaquín Costa defensor del famoso lema “*escuela y despensa*”) donde ese concepto de hombre se hará patente tanto en la figura del profesor como en la finalidad de la educación.

De forma análoga a como se encontró Alemania Sanz del Río dividida entre hegelianos de izquierda y de derecha se encontró España Francisco Giner de los Ríos desde el punto de vista pedagógico. Por un lado los conservadores de la pedagogía de carácter repetitivo-memorístico y por otro la incipiente educación asociada a las masas populares que será liderada y reivindicada desde el año 1879 por Pablo Iglesias y que culminará con la gran discusión en torno a estas tres líneas de pensamiento pedagógico, krausismo, conservadurismo y educación proletaria en el Congreso Nacional de Pedagogía de Madrid del año 1882. Seguramente sobre esta cuestión del magisterio tenía razón Ortega cuando el 13 de mayo de 1910 afirmaba en *El Imparcial* que los dos grandes educadores del siglo XIX habían sido Pablo Iglesias y Francisco Giner de los Ríos, ambos “*europesos máximos de España y santos laicos y referentes de la democracia y el laicismo*”⁷.

Volviendo de nuevo a la cuestión de la figura del hombre como eje vertebrador de la nueva pedagogía frente a la tradicional, la idea principal en torno a la que gira dicho pensamiento es la de un modelo de enseñanza de carácter mayéutico donde *more platónico* el maestro no sea tanto un transmisor de doctrina cuanto una referencia que despierte en el alumno el deseo y la utilidad del aprendizaje y el conocimiento. En el *Teeteto*, Sócrates revela el secreto de su sabiduría (habría que decir para ser más exactos su no-sabiduría) y afirma tener la misma profesión que su madre, Fenarete, que era partera. La asistente al parto ayuda a que la criatura emerja con vida y vigorosidad sacando a la luz a aquello que aún estando presente se desconoce⁸. Las ideas pedagógicas de Giner de los Ríos iban en la misma dirección que Platón, la enseñanza es, en el fondo ayudar a sacar del interior. Sobre este particular, no olvidemos que Unamuno hablaba de Giner como nuestro “*Sócrates español*”⁹.

Frente al tradicionalismo conservador-memorístico la afirmación de la educación como *educere* (guiar, conducir...), de la educación como acompañamiento, haciendo referencia al antiguo pedagogo de la Grecia Clásica que acompañaba y guiaba sin imposición a su alumno. Esta pedagogía encarnada por Giner entronca también con la educación natural defendida por Rousseau en su *Emilio*. La pedagogía es la herramienta para sacar de los hombres lo mejor de aquello que tienen dentro y es a través de esta metodología no impositiva, *rousseauuniana*, la forma de hacerlo. De esta manera, se conseguirá educar a hombres libres y críticos a la vez que comprometidos precisamente con la difusión de la actitud crítica, la libertad y la tolerancia: “*al maestro, que en el choque y contraste de su pensamiento con el del discípulo, sacude en éste el ánimo apocado y le despierta al ansia de la razón*”¹⁰. Principios ideológicos o ideas fuerza del pensamiento que cristalizará en la famosa Institución Libre de Enseñanza creada en el año

1876 y cuyo programa se fundamenta en el lema krausista de inspiración evangélica según el cual *veritas liberabit nos* y la afirmación de un humanismo por encima de dogmatismos.

Paralelamente al viaje de Sanz del Río a Alemania (1843) aparecía en Rochdale la primera cooperativa (1844). Algo parecía moverse en Europa a mediados del Siglo XIX. Allí, un conjunto de hombres ante una situación de crisis deciden establecer un modelo empresarial basado en la primacía del hombre sobre el capital según la cual la empresa debe ser una herramienta para satisfacer las necesidades humanas y no el hombre una herramienta para la satisfacer las necesidades impersonales de la empresa. La actividad empresarial, según los Pioneros de Rochdale, debe estar dirigida e inspirada en los valores de la tolerancia, la igualdad y la primacía de la persona sobre el capital. Ambas perspectivas, la cooperativa y la de la Institución Libre de Enseñanza manifiestan un espíritu decididamente humanista entendiendo por tal la convicción efectiva de la capacidad transformadora del hombre desde su “libertad creadora”.

Tal y como se recoge en los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza en su art. 15: *“La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor; único responsable de sus doctrinas”* que recuerda en su formulación al Quinto Principio cooperativo relativo a la neutralidad política y religiosa establecido en el 15º Congreso de la Alianza Cooperativa Internacional celebrada en París en el año 1937.

En Rochdale se establecieron los cimientos de la Economía Social y Solidaria. Así, sin prácticamente contacto entre la realidad española del siglo XIX y la de Inglaterra, aparecen en ámbitos distintos dos experimentos que comparten el principio según el cual tanto la empresa como la pedagogía deben estar articuladas y basadas en el hombre y girar en torno a la realización del mismo. La pedagogía de Giner y los principios cooperativos establecidos en Rochdale y posteriormente por la Alianza Cooperativa Internacional comparten la concepción del hombre como protagonista del proceso educativo y productivo.

Frente a cualquier forma de dogmatismo pedagógico la obra de Giner se revela de forma crítica, pues, de igual modo que su maestro Sanz del Río, quiso mostrarse equidistante del idealismo en sus dos vertientes, mantiene la actitud de equidistancia frente al dogmatismo religioso y el militantismo proletario haciendo de la tolerancia el principio fundamental de la educación de los hombres. Frente al dogmatismo, tolerancia y crítica, frente a la exclusión, cooperación.

Referencias bibliográficas

- Giner de los Ríos, F. (1871). *El arte y las artes. Obras Completas. Vol. III*. Madrid. Imp. Julio Cosano, 1922
- Jiménez-Landi, A. (1996) *La institución libre de enseñanza y su ambiente. Tomo I. Los orígenes de la Institución*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Universidad Complutense de Madrid
- Krause, C.F. & San del Río, J. (1860). *Ideal de la Humanidad para la vida*. Madrid: Imprenta de Manuel Galiano
- Menéndez Pelayo, M. (1987). *Historia de los heterodoxos españoles*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (B.A.C.)
- Platón (1988) *Diálogos. Vol V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Ed. Gredos
- Ramírez, S. (1958) *La filosofía de Ortega y Gasset*. Barcelona: Herder
- Waldheim, G. von. (1950). *La ideología política de Goethe. Revista de Estudios Políticos*, 53, 130-141
- Solomon, L. (1985). *Francisco Giner de los Ríos: a spanish Socrates*. Canadá. Wilfrid Laurier University Press.

Notas

- ¹ CONSEJERO DELEGADO EN GSD Y PATRONO DE LA FUNDACIÓN GSD. Licenciado en Filosofía y Doctor en Derecho. Correo electrónico: jm.vaquero@gsd.coop; correo postal: C/ Candilejas, 20, 3 A, 28018 Madrid.
- ² “Napoleón censura las piezas de ese género literario que en la literatura alemana se conocen bajo la denominación de «obras fatalistas», y expone su criterio de que han correspondido a unos tiempos más lóbregos. «¿A qué viene ahora el destino? –exclama–. La política es el destino.»”. Waldheim, G. von. (1950). *La ideología política de Goethe. Revista de Estudios Políticos*, 53, 130-141, pág. 131.
- ³ Desde el punto de vista del Derecho, la idea de Pedro Gómez de la Serna era articular una reforma de la concepción tradicional del Derecho y enfocar esta desde la perspectiva de la Filosofía del Derecho Alemana, la tradición del deber kantiana (que cristalizará posteriormente en el positivismo kelseniano) y la tradición historicista hegeliana. En Krause, conflúan de manera sintética todas estas corrientes y seguramente, aunque la idea inicial de Gómez de la Serna, fuese enfocada fundamentalmente al ámbito jurídico, Krause servía como concepción general de la realidad, como filosofía general. En este sentido es el propio Gómez de la Serna el que propone la creación de una Facultad de Filosofía en la Universidad Central de Madrid y dentro de ella de una Cátedra de Historia de la Filosofía que será dirigida por Julián Sanz del Río: “[en el año 1843] preside el Gobierno Gómez Becerra; el ministro don Pedro

Gómez de la Serna, soriano, que conoce a Sanz del Río, hace un extenso plan de enseñanza en el que incluye una Facultad completa de Filosofía para la Universidad Central; y en esta Facultad se funda la cátedra de Historia de la Filosofía –decreto de 8 de junio de 1843- cuyo desempeño se encarga interinamente a Sanz del Río el 14 de Junio”. Jiménez-Landi, A. (1996) *La institución libre de enseñanza y su ambiente*. Tomo I. Los orígenes de la Institución. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Universidad Complutense de Madrid, pág. 47.

- 4 “Después de Salmerón, la mayor lumbrera de la escuela es D. Francisco Giner de los Ríos, catedrático de Filosofía del Derecho y alma de la Institución Libre de Enseñanza; personaje notabilísimo por su furor propagandista, capaz de convertir en krausistas hasta las piedras, hombre honradísimo por otra parte, sectario convencido y de buena fe, especie de ninfa Egeria de nuestros legisladores de Instrucción Pública, muy fuerte en pedagogía y en el método intuitivo, partidario de la escuela laica, que nos regalará pronto, si Dios no lo remedia; fecundísimo, como todos los krausistas, en introducciones, conceptos y programas de ciencias que nunca llega a explicar”. Menéndez Pelayo, M. (1987). *Historia de los heterodoxos españoles*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (B.A.C.), pág. 1002.
- 5 “Hace algunos años rogué a V.E. que me permitiera dedicarle este libro, resultado a mi parecer el más útil, si no el más científico, de un encargo que me fue encomendado bajo el Ministerio de V.E. en 1842. Causas extrañas a mi voluntad han retardado el cumplimiento de aquel propósito: pero no han variado las ideas que me inspiraron el trabajo que le dio ocasión, así como no han cambiado los sentimientos de que ofrecí entonces y ahora repito a V.E. un sincero testimonio, tanto mejor recibido quizá, cuanto más puro y durable es el afecto que me lo ha dictado”. Krause, C.F. & Sanz del Río, J. (1860). *Ideal de la Humanidad para la vida*. Madrid. Imprenta de Manuel Galiano.
- 6 “[...] y más adentro todavía, la vida científica, el cultivo de las artes, el sentimiento religioso, eficaz hoy principalmente en la esfera del amor desinteresado, fundan los motivos más durables del recto obrar, aunque los fundan en pocos hombres, no en los más, ni en todos con claridad de idea, ni con seguridad constante, ni con fuerza íntima, viva y progresiva, ni con extensión verdaderamente universal. Para este complemento y rehabilitación de la vida, cuya falta nos duele secretamente, debemos lo primero volver al conocimiento más profundo de nuestra naturaleza en su realidad permanente, en su universal igualdad entre todos los hombres, y en su relación armónica con todos los seres; para reanimar y fortalecer de nuevo sobre esta base la voz interior, y fundar en ella la ley y sanción de la vida, reconociendo, cómo, por qué medios y arte práctico quiere esta naturaleza ser fiel y progresivamente realizada por motivo, no ajeno ni relativo, sino por el motivo absoluto de su bondad en Dios. Tal es el espíritu del Ideal de la Humanidad”. Krause, C.F. & Sanz del Río, J. (1860) *Ideal de la Humanidad para la vida*. op. cit., pág. 21.

-
-
- ⁷ Cit. Ramírez, S. (1958) *La filosofía de Ortega y Gasset*. Barcelona: Herder, p. 154.
- ⁸ Confert. Platón (1988) *Diálogos*. Vol V. *Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Ed. Gredos, págs. 183 y ss.
- ⁹ [...] Giner, a man whose mind was constantly fascinated and challenged by the problematical and repelled by every sort of narrow dogmatism. German dialectics, too, left an imprint on Giner. His reluctance to base his philosophical orientation on a mechanical either-or-basis is well illustrated by his conception of reality. Unlike the idealist, he does not distinguish between the essential and the accidental. These do not exist separately, in isolation. Rather, the so-called permanent and the changeable interact in a reciprocal way and influence and condition each other in varying degrees. Both are necessary to an understanding of reality; both constitute the real. Applied to education, this view suggests that the child's individuality represents the changeable component. Yet Giner also wished to prepare the child to acquire dignity as a universal human being, and it is this concept that constitutes the permanent". Solomon, L. (1985). *Francisco Giner de los Ríos: a Spanish Socrates*. Canadá. Wilfrid Laurier University Press, Pág. 48.
- ¹⁰ Giner de los Ríos, F. (1871). *El arte y las artes. Obras Completas*. Vol. III. Madrid. Imp. Julio Cosano, 1922, pág. 85.

JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ.
IES MIGUEL DELIBES. MADRID.

¿Para qué Filosofía? “Lecciones de Filosofía”. Ciclo 2015

Para un profesor de Filosofía en la Educación Secundaria existe una constante, y es aquel momento, solemne a veces, en el que un alumno se pone reivindicativo y lanza en tono elevado la siguiente interrogación: “¿para qué sirve la filosofía?”. Ante una pregunta de este nivel se requiere una respuesta contundente, pero no la tiene uno siempre a mano. La “grandeza” de la filosofía reside también en esto: a saber, que precisa continuamente de una “carta de ciudadanía”, una especie de permiso para seguir existiendo entre los ingredientes culturales de una sociedad y que, de paso, permita al profesor liberarse igualmente de esa “modorra” de culpa que le entra de vez en cuando. Debe ser un caso único porque no se entendería hacer lo propio con la Historia, por ejemplo. Un ciudadano siempre “sabe” para qué sirve la Historia; no digamos nada si pensamos en la Física o la Biología. Para estas asignaturas hay “consenso” en su utilidad. Puede que a alguien no le guste su temática o sus contenidos, pero no dudará de su importancia. La filosofía, en cambio, parece tener que abrirse paso constantemente en busca de su justificación social.

Y es el caso que se tiene la impresión de que con la Historia, con la Física o con la Biología no se agota todo lo que interesa saber. Si así fuese, no se volvería una y otra vez a plantearse problemas cuya solución dejó otrora satisfechos a los expertos. Que constatar que la crisis económica, por ejemplo, de los años treinta en Alemania fue un acicate importante para el triunfo del nazismo no nos deja del todo satisfechos; que, también, una vez que, según todos los indicios de la Física Moderna, debemos dar por sentado la existencia de “agujeros negros” es algo que sirve sólo para que surjan nuevas e inquietantes preguntas (entre ellas, la del sentido); que, la hipótesis de los memes (Richard Dawkins), cuyo objetivo –como los genes en el plano meramente biológico– es colonizar, no organismos, sino cerebros (mentes), no es otra cosa sino una “solución” filosófica, y no sólo un recurso (posible) explicativo de cómo lo cultural se convierte en una mera réplica y prolongación de lo biológico. Que, en fin, todos estos planteamientos, tan apasionantes por otro lado, satisfacen una curiosidad intelectual, aclaran aspectos de la realidad, seducen, embrujan, pero no dicen la “última” palabra.

El hecho de sembrar, por otro lado, en el ambiente de nuestras aulas más preguntas que respuestas, y la contingencia de plantear constantemente varias soluciones históricas ante un mismo problema, a cual más atrevida y diferente, genera en nuestros estudiantes, sedientos, por coyuntura vital, de todas las certezas posibles, una inconsistencia psicológica nada desdeñable. A esta insólita experiencia obedece el escuchar entre ellos la pregunta: “pero, ¿quién dice la verdad?, ¿quién tiene razón?”.

Cuando, por otra parte, constatamos que la asignatura que impartimos destruye y hace añicos (también la ciencia, pero en ella la controversia parece tener mayor aceptación), la concepción ingenua del mundo que habita en las mentes de los estudiantes gracias al proceso de socialización, no es de extrañar que la filosofía resulte provocadora, porque nada genera más temor como experimentar que el suelo de las “creencias” se mueve bajo los pies (*Ortega dixit*).

Este fue el tema del concurso “¿Por qué estudiar filosofía hoy?” elegido este año por la SEPFI para completar su ya tradicional “encuentro filosófico” de finales de Mayo, pensado para los alumnos de Bachillerato, especialmente para aquellos que unos días más tarde tenían que presentarse a las Pruebas de Selectividad. En esta convocatoria, la invitación se extendió también a los alumnos de filosofía de la Universidad de Mayores promovida por el Colegio de Doctores y Licenciados e impartida por D. Jesús Pichel Martín. Dichos encuentros, que durante muchos años tuvieron lugar en la Casa de Soria y que desde hace varios acoge generosamente la sede de dicho Colegio, se vertebraron en esta ocasión alrededor de los cinco últimos autores del programa de Historia de la Filosofía: D. Javier Méndez Pérez disertó sobre los “Límites de la Razón” en Kant, autor que recuerda siempre a aquel extracto del famoso discurso del escultor Chillida cuando afirmaba que “*de la muerte, la Razón me dice definitiva; de la razón la Razón me dice limitada*”. Por su parte, Dña. Elisa Favaro Carbajal nos presentó el pensamiento de Karl Marx, en un aspecto recurrente: su legado; ¿qué queda de su pensamiento en el día de hoy? ¿Hasta qué punto se plasmó o traicionó su pensamiento en los países de socialismo real? A D. Luis María Cifuentes le correspondió hablarnos sobre la filosofía de Nietzsche, ese autor que hizo de la filosofía occidental lo que se supone ocasionaría un elefante en una cacharrería. Se puso de manifiesto en el debate posterior a esta conferencia que el individualismo que propugna el alemán debía ser completado por el lado “*humano, demasiado humano*”, de lo social e histórico que representa la filosofía de Ortega y Gasset, conferencia que llevó a cabo dos días más tarde D. Manuel Sanlés Olivares bajo el título “La llegada de la Razón histórica”. Por último, D. Michele Botto puso colofón a estas jornadas explicando las redes en las que el lenguaje nos enreda cuando hacemos filosofía, a la vez que amenizaba su disertación con anécdotas de la apasionante biografía de Wittgenstein. Al finalizar esta última conferencia se pasó a entregar los diplomas a los premiados.

El concurso filosófico tenía dos modalidades: alumnos de Bachillerato y alumnos de la Universidad de Mayores. Se les pedía que, en cierto modo, disertaran sobre la utilidad de la Filosofía hoy al abordar la cuestión de: “*Por qué estudiar Filosofía hoy*”. Los premiados en la primera modalidad fueron los que siguen:

En el primer premio correspondió al trabajo firmado por el seudónimo “Aporopa”. En él, se pone de relieve que, si bien es cierto que, comparada con las ciencias, la filosofía se podría considerar una disciplina inútil, sin embargo las ciencias y la cultura en general le “deben mucho” la filosofía: que el preguntar es una actitud filosófica; que

un paseo por su historia proporciona distintos, y enriquecedores, puntos de vista, y que, en definitiva, el recurso a la ética debería ser el “*norte*” de las ciencias.

Sorprende el formato, irónicamente original, del trabajo al que se le otorgó el segundo premio del concurso, firmado por Lucas Moom: en forma de bando unos supuestos “manipuladores” tratan de convencernos de que la filosofía ya no es necesaria, que se ha llegado a un punto en la historia en el que ya no hace falta pensar: todo está bien como está, los especialistas nos sacarán del aprieto y de la angustia sin que tengamos que recurrir a la “*funesta manía del pensar*”, que la autonomía, en sentido kantiano, ha pasado de moda y que la libertad, adorado sueño de la humanidad, ha sido, al fin, conquistada.

El tercer premio correspondió al seudónimo de “Pandora” y en este trabajo se considera a la filosofía, (esto sería su utilidad) como herramienta hermenéutica de la cultura: distinguir en el ser humano lo que es “natural” y lo que es “cultural” parece ser el cometido de esta disciplina para así, poder sumergirse en los entresijos de los diversos entramados culturales de la aventura humana.

Por último, y en la modalidad de Mayores, se otorgó el premio al trabajo que llevaba por título “*El porqué de la pregunta por el para qué la filosofía*”; firmado por Goofy. En él, después de confesar su paso por las ciencias (Ingenierías) el autor argumenta a favor de la necesidad de la filosofía en un mundo como en el que hoy nos encontramos donde se busca sólo la utilidad inmediata (económica) de unos conocimientos dirigidos más al incremento de la productividad que a la crítica de lo que pasa.

No sé lo que el mundo pensará de mí, pero yo me veo solamente como un niño jugando en la playa, divirtiéndome al encontrar de vez en cuando un guijarro más liso o una concha más bonita que de ordinario, mientras el gran océano de la verdad se extiende completamente desconocido ante mí. (Newton)

Trabajos premiados en la modalidad de Bachillerato

Primer premio: *La importancia de la filosofía*. Trabajo presentado por **Abel Pablo Ovalle Ramos**, alumno del IES “Fortuny” de Madrid.

¿Por qué estudiar filosofía hoy? Creo que para entender mejor la pregunta es conveniente darle la vuelta: ¿Por qué *no* estudiar filosofía hoy? Es fácil ver que en nuestro mundo se valoran más las disciplinas científicas. La física, la química... A nuestra sociedad le interesan las materias a las que se le puede aplicar el método científico. Claro, esto está justificado. Fleming no estudiaba las ideas platónicas cuando descubrió los efectos de la penicilina. Las grandes obras arquitectónicas no se construyen explorando en la naturaleza humana. Se construyen con números y con ecuaciones, estudiando las propiedades de los materiales. Se construyen usando la ciencia, y no la filosofía. Desde este punto de vista, la filosofía es algo inútil e improductivo, algo no aplicable a nuestra vida diaria. Se puede estudiar como afición, pero nadie que quiera aportar algo al mundo

puede dedicarse a ella. Pero... ¿Es esto cierto? En mi opinión, la filosofía es más que eso. Después de todo, ¿qué sería de la ciencia como hoy la conocemos de no ser por la filosofía? El *amor por el saber* formula innumerables hipótesis, unas más acertadas que otras, y la experimentación se encarga de filtrarlas para encontrar las correctas, que pasan a ser *leyes*, dando lugar a la ciencia. La filosofía va un paso por delante de la ciencia, y creo que no es descabellado afirmar que una no puede existir sin la otra.

Entonces, regresemos a la pregunta original. ¿Por qué estudiar filosofía hoy? En primer lugar, y como ya se ha mostrado, la inquietud que la filosofía aporta nos ayuda a buscar un conocimiento que nos hará mejorar nuestra vida. Por otro lado, nos enseña a aprender. Dado que nacemos con conocimientos muy limitados, por no decir nulos, y carecemos de los instintos que otros animales poseen, necesitamos adquirir información de nuestro hostil entorno para sobrevivir. Dicha información la proporcionan aquellos que tienen experiencia.

Pero... ¿por qué limitarse a recopilar el conocimiento de nuestra época? ¿Por qué no estudiar la forma de pensar del ser humano a lo largo de los siglos? Solo así se pueden ver los distintos puntos de vista acerca del mundo. No hay mejor manera de entender al ser humano, de entendernos, que estudiándonos en los distintos momentos y lugares de nuestra Historia. Además, la filosofía, y este intercambio de puntos de vista con nuestro *yo* de otras épocas, nos ayudan a formar nuestras opiniones y nuestro carácter como seres individuales.

Otra razón por la cual estudiar filosofía hoy es porque es una disciplina única. Incluso en el caso de que la ciencia no necesitara de la filosofía para desarrollarse, la filosofía seguiría siendo requerida en otros ámbitos. Después de todo, ¿pueden las matemáticas resolver los dilemas morales? La ética, por poner un ejemplo, es algo sin lo que no podríamos vivir en nuestro día a día, y solamente puede ser tratada desde la filosofía. Ocurre lo mismo con otras materias filosóficas de las que no podemos prescindir.

Como conclusión, creo que es conveniente remarcar que la filosofía es algo que necesitamos. Nos acompaña desde que tenemos dudas acerca de la vida, y forma parte de nosotros. Opino que quitarle importancia, categorizándola como una disciplina menor por no ser científica, es un error.

Entonces... ¿por qué estudiar filosofía hoy? Dudo que nadie que se haya adentrado en el mundo de la filosofía desee salir de éste. Por algo será, ¿no?

Aporopa

Segundo premio: *BANDO:Decálogo sobre la filosofía*, trabajo presentado por **Ángel Marín Plite**, alumno del CC Jesús Nazareno de Getafe, Madrid.

Por fortuna o por desgracia, nos ha tocado vivir en una época sumamente convulsa e incierta. Hoy vivimos rodeados de “manos negras” que pretenden inyectar sus ideas en

nuestra sociedad para corromperla y subyugarla, como si de cobras y ratones se tratara. Por eso instamos a mantener la mente fría y hacer oídos sordos a las ponzoñosas palabras que nos intentan embelesar. Como comprendemos que en ocasiones éstas suenan a irresistibles cantos de sirenas, os hemos preparado un decálogo donde explicamos por qué NO ESTUDIAR FILOSOFÍA HOY:

1. El mundo es complicado y eso es irremediable, por tanto buscar la forma de hacerlo más sencillo y asequible para todas las personas es una pérdida de tiempo.
2. Los grandes filósofos murieron hace mucho tiempo y sus ideas con ellos, llegar a pensar que lo que hayan dicho pueda ayudarnos a solucionar nuestros problemas corrientes es una desfachatez.
3. Las diferentes estructuras que nos rodean, países, ciudades, instituciones, familia, amistades, mantienen una forma consolidada por los siglos, pensar que pueden ser mejoradas es sólo una manera encubierta de corromperlas.
4. Las leyes nos son impuestas por instancias superiores que velan por nosotros y como están hechas para protegernos no es necesario preocuparse por ellas.
5. El ser humano ha demostrado sus virtudes a lo largo de los milenios, el hecho de haber conseguido llegar hasta hoy lo demuestra, por eso, preguntarse por el bien y por el mal es una estupidez, todos lo tenemos claro.
6. Tenemos médicos, psicólogos, traumatólogos y todos los -ólogos (y similares) que puedas necesitar; ellos solucionarán todos tus problemas, tú no te preocupes, no hace falta que pienses en nada, ellos lo harán por ti.
7. Cada día tenemos mejor acceso a medios que nos permiten disfrutar más, eso es lo que nos hace más libres, no chorradas como la verdad y el conocimiento.
8. La felicidad radica en lo que podemos percibir y disfrutar ahora, cualquier pensamiento trascendente busca hacerte creer que podría haber cosas mejores que el placer. No les escuches, querrán que empieces a pensar en los demás.
9. Mujeres, hombres, negros, blancos, altos, bajos, listos, estúpidos, todos somos iguales, muestra de ello es que todos podemos participar en el grandioso motor de nuestras vidas que es el trabajo. Teniendo esto claro, la igualdad y la justicia son logros obvios por los que ya no hace falta luchar.
10. Desde que nacemos hasta que morimos, las personas tenemos la ventaja de que nos dan todo prácticamente hecho sin que eso signifique ver coartada nuestra libertad. Podemos elegir dónde van a educar a nuestros hijos, nos dan varias opciones y productos a consumir, tenemos una variedad de partidos políticos que demuestran nuestra pluralidad (jamás polaridad) a los que poder entregar el poder a través del voto, etc. Es totalmente inútil seguir mareando la perdiz “pensando”, “reflexionando” en pos de una libertad ya conquistada.

Fdo. Los que estamos manipulando. Lucas Moom

Tercer premio: *El porqué de la pregunta por el para qué la filosofía*, trabajo presentado por **Ana Alicia Guillomía Cantador**, alumna del CC Jesús Nazareno de Getafe, Madrid.

Con sólo observar a nuestro alrededor, podemos darnos cuenta de que en los últimos años se ha cuestionado la utilidad de la filosofía. En una sociedad donde prima el consumo, donde sólo lo científico es sagrado, se tiene la idea de que lo que no produce resultados cuantificables de inmediato, como la filosofía y, por extensión, las humanidades o las letras, es algo que no sirve absolutamente para nada. Y, por consiguiente, creemos que es totalmente prescindible en nuestras vidas. Hoy en día, somos incapaces de valorar esta “ciencia del saber”. En mi entorno al menos nadie, o casi nadie, se preocupa por ahondar en esta materia para conocer realmente lo que es y o que supone. Así, considero que en la actualidad la filosofía no sólo se concibe como una disciplina carente de sentido práctico para la sociedad, sino que además se ha conseguido que, anulando nuestra curiosidad, aun sin conocer la filosofía, no se le quiera dar siquiera la oportunidad de un primer acercamiento.

Ahora bien, es precisamente una mirada filosófica la que nos invita a atender a este impersonal: “se ha conseguido”. ¿Quién lo ha conseguido? ¿Cómo lo ha conseguido? Así, con la que pienso que es “brújula” que guía al ser humano en la mano me dispongo a criticar la cultura y cómo nos condiciona

Los seres humanos somos criaturas sociales y no animales aislados. El hombre difícilmente puede sobrevivir completamente aislado en la naturaleza, como hace n la mayoría de animales cuyos instintos les ayudan a sobrevivir en un medio hostil. Las ciencias sociales (antropología, psicología, sociología), de hecho, han procurado demostrar que el ser humano carece de instintos, aunque disponga de mecanismos más sencillos como los reflejos, respuestas automáticas e involuntarias ante determinados estímulos.

Lo cierto es que los seres humanos viven en sociedad; ya sea en una tribu formada por un escaso número de individuos, o ya sea en masa, como en las modernas y complejas sociedades occidentales. Los seres humanos, sin embargo, no somos los únicos que vivimos en sociedad; animales como las abejas los lobos conviven con otros miembros de su especie hasta el punto de desarrollar inimaginadas estructuras sociales. Estas diferencias, tal y como anunció Aristóteles, podrían estar en el uso del lenguaje, siendo mucho más complejo el del ser humano que el de los animales, que utilizan un repertorio de sonidos, limitándose a expresar ideas como “sígueme”, “aquí no estamos a salvo”, “es hora de comer”, o incluso quizás más bien “tengo hambre”. Sin embargo, a la luz de los últimos estudios sobre los delfines, el lenguaje complejo, ése capaz de nombrar lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, no parece ser exclusivo de la especie humana. Parece por tanto que el rasgo distintivo del ser humano podría ser la cultura y no tanto el lenguaje que la dice.

La RAE define “cultura” como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo

social, etc. Esta comprensión de la cultura conduce pues a la necesidad de abordar la cuestión de la socialización. Todos convendríamos en que toda persona, como individuo, se comporta de acuerdo con su cultura, condicionada por la época, política, situación demográfica... pues es la que establece pautas y patrones de conducta diferentes siendo capaz incluso de cambiar la personalidad y mentalidad del individuo, esto es, de moldearlo sin que se altere su plasticidad. Sin embargo, la percepción de la sociedad y la vida cotidiana no será la misma para una mujer europea que para una africana, esto no significa que todas las personas actúen de manera idéntica, comportándose según la cultura que han aprendido de pequeños; tener conciencia de sí (un complejo pensamiento que surge en la infancia y perdura el resto de la vida del individuo), implica plantearse y criticar la cultura, aunque sea parte de nosotros mismos.

Será pues la cultura, o al menos la nuestra, la que permite nuestra capacidad de reflexión, y quizás incluso la que permita la configuración de nuevos roles y nuevas formas de vida. Pero, ¿están éstos previstos por la cultura? Quizás nuestra libertad sea solo aparente y sea tan solo el tema del guión de nuestra cultura.

Para iluminar este destino pienso que debemos emprender el clásico camino de intentar detectar qué comportamientos de los humanos son naturales y cuáles culturales. El hecho de vestir de una determinada manera es producto de la moda y de la cultura del individuo, pero, ¿y la vergüenza de la desnudez? ¿El hecho de vestirnos es algo propio de los seres humanos, de su naturaleza? Cuando hablamos de “naturaleza” entendemos el sentido que tiene algo, lo que condiciona su existencia. La vergüenza ante la desnudez propia, por tanto, no podría ser considerada como un rasgo propio de las personas, ya que es una característica cultural, relacionada con el pudor, algo que se aprende y, por tanto, el individuo no trae de nacimiento.

Ahora bien, y en lo referente a las diferencias sexuales, ¿cuánto hay de natural y cuánto hay de cultural? ¿Existen tales diferencias sexuales o son todas diferencias de género? En todas las culturas se ha producido una especialización de los trabajos y funciones sociales según el sexo. Así, ha sido frecuente que a los hombres se les hayan destinado papeles como el trabajo fuera de la casa, la caza y la defensa de la tribu, mientras que a las mujeres se les han destinado roles tales como el cuidado de los hijos, el trabajo en casa y la recolección. Se ha afirmado que esta diferenciación de tareas sociales la produce la propia naturaleza, y no la cultura, y de esta manera se nos ha instado al *statu quo* patriarcal, sosteniendo que sería antinatural tratar de cambiarla. Ha sido entonces el naturalismo/esencialismo el que ha favorecido que los hombres crean que está en su naturaleza dirigir la sociedad y proteger a la familia y que las mujeres, realizando actividades más serviles, crean que deben ser protegidas.

Poco hay que discutir para reconocer que las diferencias de género vienen impuestas por la cultura y se mantienen por la presión social y educativa, pero ¿y la orientación sexual? ¿Es natural? La variedad de comportamientos sexuales de los que es capaz la creatividad humana nos ha llevado a distinguirlos en “naturales” y “antinaturales”. En

muchas culturas se rechazan determinadas prácticas sexuales por considerarlas antinaturales. Por ejemplo, en la sociedad occidental cuya religión predominante es la cristiana se tachan de antinaturales la homosexualidad, la masturbación...cualquier práctica que no tenga como fin último procrear. Así pues, considero que esto solo lo podemos tachar de antinatural si se piensa en el ser humano como exclusivamente natural, es decir, como un animal con una única misión en la vida: la reproducción. Pienso, además, que la sexualidad, aunque posibilitada por lo biológico, ha sido modificada o incluso mejorada por la cultura.

Pero, qué nos pasa a los seres humanos que intentamos volver antinatural lo natural, o quizás mejor decirlo en palabras nietzscheanas: “¿a qué la moral, si la vida, la Naturaleza y la historia son inmorales?” Quizás todo se reduzca a un problema moral. Constantemente y de innumerables maneras contaminamos de moral lo que sencillamente es. Por ejemplo, cuando en un documental junto con las imágenes y explicaciones del narrador suena música distrayendo y deformando, haciéndonos pensar, por ejemplo, que el águila es un asesino despiadado, al que le colgamos valoraciones morales y adjetivos antropomórficos, cuando en realidad está en la naturaleza de águila comerse al conejo. ¿Está en la naturaleza del ser humano moralizarlo todo?

¿Agresividad natural o/y violencia cultural?

Solemos ver en los medios de comunicación cómo en las fiestas de los pueblos o de las ciudades, las drogas, música, petardos...a menudo derivan en violencia y maltrato a animales con la idea de que dichas celebraciones son un arte, o parte de nuestra cultura. Y estos comportamientos no han hecho sino aumentar con el tiempo, embruteciendo a la sociedad y transmitiendo dicha violencia de generación en generación. Y lo cierto es que si determinadas violencias son justificadas por la cultura lo hacen en nombre de la naturaleza, del esencialismo, de la diferencia, de lo supuestamente antinatural, que no es producto más que de prejuicios de la sociedad, de posturas de agrado o desagrado ante una información que nos viene dada de manera pre-juiciosa, de manera acrítica...como esta batalla sin sangre contra la filosofía que supone su invisibilización. Y no quisiera terminar sin recordar que sólo desde la filosofía puede decirse que “de lo que no se puede hablar es mejor callar”.

Pandora

Trabajos premiados en la modalidad de Universidad de Mayores

Primer y único premio: *¡Vuelve Atenea!*, trabajo presentado por **Juan Luis Lillo Cebrián**, alumno de la Universidad de Mayores del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

Si eras listo a ciencias, y, si no, a letras. Así se las gastaban en mi infancia.

Como parece que mis padres me consideraban buen estudiante me dijeron: Caminos. Y ahí estoy.

Quizás hubiera elegido otra cosa, pero no me quejo.

Una carrera dura, con montones de asignaturas que tenías que aprobar a base de hacer cientos de problemas.

A mí, saber la torsión de un pilar, la resistencia de una viga o el empuje de una zapata no me interesaba mucho.

Te daban unos datos y un tiempo, y debías resolver lo que te planteaban.

Para mí lo interesante era que, partiendo de la información que te habían dado, y razonando, podías llegar a encontrar la mejor solución posible.

En definitiva lo que aprendí fue a pensar y a aplicar el razonamiento a la búsqueda de lo óptimo.

Este proceso mental lo he aplicado siempre a la vida cotidiana para resolver las distintas situaciones que se nos plantean día a día.

Pero con el mismo criterio me he cuestionado y me cuestiono otro tipo de problemas y realidades que no son tan tangibles.

¿Qué es justo? ¿Qué es bueno? ¿Qué es ser feliz?... y muchas cosas más.

¿Es esto filosofar... o me estoy comiendo el coco?

Ahora, rebasada la vida laboral y disfrutando de más tiempo libre sigo cuestionándome muchas realidades: sociales, políticas, religiosas... y encuentro apasionante razonar y debatir sobre los temas más variopintos.

Por eso y dada mi ignorancia en Filosofía me apunté a las clases de esta materia en la UM con la suerte de caer con un buen profesor que me motiva y hace fácil que te ilusiones. Consigue que una hora de sesenta minutos parezca que es de treinta. Eso sí que es magia filosófica. Se llama Jesús (y no es el de los milagros).

En mi juventud pensaba, como alumno de ingeniería, que los que hacían filosofía eran unos tíos un poco raros que no sabía a qué se iban a dedicar y para qué servía lo que estudiaban. Ignorancia de joven que se cree ilustrado.

Hoy, como joven anciano, veo la importancia de esta materia en casi todos los órdenes de la vida.

Si un joven es listo le diría: tú a letras, a estudiar humanidades, a formarte como persona, a aprender a razonar, a ser "humano"... luego, si quieres ser un técnico, vete a ciencias. Te irá muy bien.

Aprender a pensar, a razonar, a cuestionarse lo considero fundamental para el desarrollo de una sociedad. Formar ciudadanos críticos es la base del progreso.

En mi carrera eché de menos las humanidades, y tuve que suplirlas por mi cuenta y un poco a trompicones.

Creo que hay un factor importante que todos deberíamos desarrollar, y es la curiosidad, el interés por los cambios y la búsqueda de lo nuevo. Eso es lo que nos hace estar vivos, y más a cierta edad. Por ahí está la felicidad.

Por eso no entiendo que se supriman, para los jóvenes, asignaturas como la Filosofía que te enseña a pensar. O la Educación para la ciudadanía. Y qué decir de la Música.

Necesitamos una juventud que piense, que se cuestione. “Atrévete a pensar”

Pero parece que a nuestros gobernantes no les interesan mentes críticas, quieren mentes dóciles, carreras cortas para que vayan pronto al mercado laboral, eso sí, sumisos y con salarios de subsistencia. Así nos va.

En este año tan electoral da pena ver los debates de nuestros políticos. ¡Qué poco nivel cultural e intelectual! Y no hablemos de ciertos programas de la televisión...

Si esto es la realidad social de nuestro país es que algo falla. ¿Será que nos hemos olvidado de formar personas con criterio? ¿Habría que reconsiderar el estudio de las humanidades y la filosofía como temas de importancia?

Pero es curioso que los que nos enseñaron a pensar, los griegos, que gracias a ellos nos hemos desarrollado como una Europa culta, “unida” y próspera, nos estemos planteando expulsarles porque nos deben dinero. La economía por encima de la memoria y la solidaridad.

En fin, también hay un punto de lucidez en la clase política pues algunos partidos han elegido a filósofos y poetas para que sean candidatos. No quiero pensar que haya sido porque los previstos estaban todos imputados.

Sea como sea defendamos la filosofía, y ser un aprendiz a mi edad es un privilegio y un lujo. Nunca es tarde.

Goofy

MODELO DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

PARA ENTREGAR EL SOCIO Y SUScriptor EN SU BANCO O CAJA

D.(a): _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número: _____

sucursal número _____ de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Lugar: _____

Fecha: _____

Firma

✂.....

PARA ENVIAR A LA SEDE DE LA SEPI.

(Plaza de Argüelles, 7 • 28008 Madrid)

Bankia 2038-1048-44-6000945025

Deseo suscribirme a PAIDEÍA por el período de un año (tres números) y renovación automática hasta nuevo aviso.

Deseo recibir el número _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número _____

del Banco _____ o Caja _____

Sucursal número _____, de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Nombre y apellidos: _____

Domicilio: _____

Población: _____ C. P. _____

Provincia: _____

E-mail y Teléfono: _____

✂

COLABORACIONES EN PAIDEÍA

Nuevas normas de publicación

Paideía acepta trabajos no solicitados –artículos, entrevistas, experiencias didácticas, comunicaciones, recensiones de libros y revistas, etc.– sobre cualquier tema de filosofía, siempre que sean inéditos. Su publicación podrá demorarse en función del material disponible, por lo que pedimos que se remitan con tiempo.

La extensión de los trabajos no excederá de 20 páginas para los artículos, entrevistas y aulas abiertas (sin contar los gráficos e ilustraciones). Para las comunicaciones no excederá de 6 páginas, y para las recensiones de libros de 2 a 4 páginas. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de unas 100 palabras en inglés y en español. Además deberán incluir palabras clave y *key words* adjuntando el título del trabajo en inglés. También se aceptan ilustraciones siempre que el fichero tenga una buena resolución.

En todos los casos los autores deberán adjuntar unas breves líneas curriculares donde, aparte de consignar su adscripción institucional, den cuenta de sus principales publicaciones y una dirección de contacto postal y electrónica.

Los originales deberán remitirse por correo electrónico mediante fichero adjunto a las direcciones siguientes:

Artículos, entrevistas, aulas abiertas y comunicaciones:

Javier Méndez: javier.mndez@yahoo.es

Libros: Julián Arroyo: julianarroyo@yahoo.es

A través de la página web: www.sepfi.es

Sistema de citas: Deberá utilizarse el sistema de citas bibliográficas según APA (6ª EDICIÓN) con las referencias bibliográficas (apellido y año) incorporadas entre paréntesis dentro del texto o en pie de página que remitirán a una bibliografía al final del trabajo ordenadas alfabéticamente. Para más detalle:

Libros: Marina, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

Capítulos de libro: Muguerza, J. (2007). ¿Convicciones y/o responsabilidades? Tres perspectivas de la ética en el siglo XXI. En R. Aramayo, R. y Guerra, M. J. (eds.), *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid: Plaza y Valdés.

Artículo de revista: Martínez, J. A. (2003, Abril-Junio). Misión de la educación, según Ortega. *Paideia, Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 64, 275-283.

Moya, E. (2002). Filosofía, literatura y verdad (aproximación crítica al textualismo de Rorty). *Revista de Filosofía*, 27 (2), 305-336. En caso de que tenga una versión electrónica, se añade: Consultado en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202220305A>

Documentos electrónicos: sitios, páginas web, etc.: EDUTEKA. Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación Básica y Media. Consultado (30/09/2009) en: <http://www.eduteka.org>.

Libros electrónicos kindle, e-pub, etc.: Ortega y Gasset, J. (2010). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* (Versión Kindle). Adquirido en Amazon.es

Evaluación: Los encargados de las Secciones, comunicarán la recepción de los trabajos, pero es el Consejo de Redacción el encargado de su análisis, valoración y selección, mediante el sistema de información por evaluadores externos, ajenos al C. de R. Esto se hace en las reuniones trimestrales de programación.

Cuando se programen números monográficos, serán anunciados previamente, dando, en este caso, prioridad al material remitido sobre el tema propuesto.

COLABORAN EN ESTE NÚMERO:

Isabel Pérez Villanueva Tovar: Doctora en Historia, es Profesora Titular de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Políticos y Sociales (Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, UNED). Buena parte de su investigación se ha dedicado al mundo de la Institución Libre de Enseñanza y a su proyección, a través de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, en la reforma de la universidad. Entre sus publicaciones sobre estos temas, pueden destacarse la edición de *Obras selectas de Francisco Giner de los Ríos* (Madrid, Espasa Calpe, 2004) y su libro *La Residencia de Estudiantes. 1910-1936. Grupo universitario y Residencia de Señoritas* (Madrid, Acción Cultural Española, CSIC y Residencia de Estudiantes, 2011).

Luis María Cifuentes: Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid (2004) y Licenciado en Lengua y Literatura alemana por la Universidad de Barcelona (1985). First Certificate in English por la Universidad de Cambridge (1983). Ha sido Catedrático de Filosofía en Institutos de Bachillerato de Barcelona y Madrid desde 1977 hasta 2010. Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (Sepfi). Sus principales publicaciones se refieren a la Didáctica de la Filosofía en todas sus variantes, especialmente de la Ética y de la Educación para la Ciudadanía. Entre sus libros figuran “¿Qué es el laicismo?” (Madrid. Laberinto. 2004) y “Didáctica de la Filosofía” (3 vols. Barcelona. Graó. 2010). Algunos de sus artículos sobre estos temas pueden consultarse en Dialnet.unirioja.es

Delia Manzanero: La profesora Delia Manzanero obtuvo su Doctorado con Mención Internacional con la tesis “Actualidad de la Filosofía del Derecho de Francisco Giner y su ideal krausista de Europa” en la UAM. Ha realizado tres másteres en Filosofía de la Historia: Democracia y Orden Mundial, Máster en Pensamiento Español e Iberoamericano y el Máster en Teoría y Crítica de la Cultura. Ha sido visitante académico en Oxford, NYU y Javeriana (Bogotá). Es presidenta de la Asociación de Filosofía Bajo Palabra y directora de *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*. Actualmente imparte docencia en la Universidad Rey Juan Carlos, donde se inscribe su investigación con un Contrato Posdoctoral Juan de la Cierva.

Leticia Sánchez de Andrés: es doctora en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Complutense de Madrid; licenciada en Ciencias Físicas y profesora superior de Piano y Composición. Es profesora de Música en el IES Barrio Loranca y colaboradora honorífica del Dpto. de Musicología de la Universidad Complutense de Madrid. Fue, asimismo, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid entre los años 2008 y 2013. En el año 2007 ganó el XXIII Concurso de Investigación Musical y de estudios Musicológicos. Forma parte de diversos grupos de investigación del área de la Musicología y ha dirigido el proyecto de investigación “Música, Ciencia y Pensamiento”. Es autora de los libros *Música para un Ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)* y *Pasión, Desarraigo y Literatura: el compositor Robert Gerhard* y editora, de los libros *Música y cultura en la Edad de Plata (1915-1939)* y *Música, Ciencia y Pensamiento en España e Iberoamérica durante el siglo XX*.

Elvira Ontañón Sánchez-Arbós: Nacida en Madrid el 29 de septiembre de 1931 es Licenciada en Historia de América por la Universidad Complutense de Madrid con Premio Extraordinario. Ha sido profesora de Historia y Literatura en el Colegio Estudio, donde fue colaboradora directa de Jimena Menéndez-Pidal. De 1990 a 1996 fue Directora del mismo. Realizó su tratado de investigación para el Doctorado sobre la “Presencia de las mujeres en el Boletín de la ILE” (Sobresaliente cum-laude). Es miembro de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, Presidenta de la Corporación de Antiguos alumnos de la ILE y dirige el Consejo Rector del Colegio Estudio. Entre otros reconocimientos ha recibido la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio y la Medalla de plata del Mérito al Trabajo.

Juan Antonio Delgado de la Rosa: es *Doctor en Filosofía y Letras* y Doctor en Historia Contemporánea. Actualmente es profesor en el colegio Gredos San Diego Las Suertes. Parte

de sus investigaciones están referidas a las relaciones del cristianismo y marxismo, la teología de la liberación, el pensamiento moral en los maestros de la escuela eborense. Entre sus publicaciones sobre estos temas, pueden destacarse *los siguientes*: *Libertad de conciencia y derechos Humanos. Vida y pensamiento de José María Díez-Alegría (2010)*, *En el corazón de la Juventud Obrera Cristiana (2010)*, *Diario de un viaje Alemania 1955. Entrevistas con pensadores (2011)*, *Mariano Gamo. Testigo de un tiempo. Entre cristianismo y marxismo y viceversa (2012)*, *Francisco García Salve. Preso político, cura obrero y sindicalista de CCOO (2014)*, *La Pastoral de Conjunto: una contribución al camino de la democracia en la región del Duero 1968-1993 (2015)*.

TAMBIÉN HAN COLABORADO: José María Vaquero Sánchez, José Sánchez Sánchez, Javier Méndez Pérez, Julián Arroyo Pomedá, Luis Roca Jusmet, Fco. Javier Gómez Martínez, Pedro Ortega Campos, Manuel Sanlés Olivares, Roger Simeon.

Colaboran:

FUNDACIÓN FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
[INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA]

